



FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE GRADO 6°
DEL COLEGIO WINDSOR ROYAL SCHOOL MEDIANTE LA APLICACIÓN DE UNA
UNIDAD DIDÁCTICA

Autores

BLANCA MARÍA HOYOS QUINTERO

MARÍA TERESA HERNÁNDEZ SEÑA

KATERIN YULIETH AGAMEZ MONTES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

MANIZALES

2018

FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE GRADO 6°
DEL COLEGIO WINDSOR ROYAL SCHOOL MEDIANTE LA APLICACIÓN DE UNA
UNIDAD DIDÁCTICA

BLANCA MARÍA HOYOS QUINTERO

MARÍA TERESA HERNÁNDEZ SEÑA

KATERIN YULIETH AGAMEZ MONTES

Proyecto de grado para optar al título de Magister en Enseñanza de las ciencias

Tutor

Mg. ANDRÉS FELIPE RUEDA HENAO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

MANIZALES

2018

DEDICATORIA

A Dios, dueño y artífice de mis sueños, infinitas gracias le doy, por darme la fortaleza, sabiduría y amor inmenso.

A mi novio José Leonardo Soto y a mi amiga Aura, quienes fueron mi aliciente en días de cansancio y con su sacrificio y abnegación lograron que esto se hiciera posible, para ellos sólo hoy tengo palabras de gratitud.

A mis padres Remberto Hoyos y Blanca Quintero por confiar en mis capacidades y sentirse orgullo de la mujer que soy. A mi hermano Joni por su apoyo económico y a todas aquellas personas que confiaron en mí, quienes me brindaron toda su comprensión.

A los pastores de la iglesia Campamento por sus oraciones en los momentos difíciles de este arduo camino. Finalmente, a mi amiga y compañera de estudio María Teresa por empujarme a emprender este largo camino.

Gracias a todos ellos, este sueño se ha realizado.

BLANCA

DEDICATORIA

En primera instancia, agradecerle a Dios, por haberme permitido llegar hasta este punto y por estar conmigo en cada paso que doy, por fortalecer mi corazón y darme esa persistencia para no decaer en los momentos difíciles.

A mi esposo Alex Bastidas, por su comprensión, cariño y amor, puesto que ha sido esa persona que me motivo constantemente, donde me dabas ánimos para que continuara en este proceso de formación, gracias por quererme, aguantarme, por estar en mi camino y ser esa utopía perfecta para mí.

A mis padres Consuelo y José, por ser los ejemplos de perseverancia y constancia, ya que siempre han estado allí, para apoyarme incondicionalmente, pero sobre todo por enseñarme a crecer y a que si caigo debo levantarme.

A mis hermanos, profesores y amigos: por sus consejos, paciencia y toda la ayuda que me brindaron sin esperar nada a cambio, compartieron sus conocimientos, alegrías y tristezas. Gracias Blanca por ser esa amiga que ha estado todos estos años y que juntas hemos alcanzado muchas metas desde que estábamos en la escuela y que hoy logramos hacer nuestro sueño realidad.

Todo este trabajo ha sido posible gracias a ellos.

MARÍA TERESA

DEDICATORIA

A Dios por darme la sabiduría, para ser cada día mejor.

A mis padres Jorge Agámez y Anselma montes, porque Son la base de mi proyecto de vida.

Por darme todo su amor, comprensión y dedicación en todos los días de mí existencia.

De igual forma, a mis hermanos: Jorge, Jamir y Obersia. Agámez, También a mis sobrinos Maicol y Sebastián Agámez, que siempre me han acompañado dándome su apoyo y fortaleza en cada uno de mis proyectos.

A mi pareja Jaime Cordero, por ser parte de este proyecto de vida, por apoyarme y motivarme, desde el inicio hasta el final en este duro, pero maravilloso proceso académico.

KATERIN

AGRADECIMIENTOS

Dios por darnos sabiduría, entendimiento y mostrarnos el camino correcto en el transcurrir de nuestra formación como excelentes maestros.

Nuestro asesor, Mag. Andrés Felipe Rueda Henao, por su constante acompañamiento en la elaboración de este proyecto.

Nuestros profesores de la maestría por transmitir su conocimiento con paciencia y esmero.

La Universidad Autónoma de Manizales (UAM) por darnos la oportunidad de hacer realidad nuestros sueños y hacer de nosotros personas formadoras de seres íntegros y críticos de la sociedad.

Al colegio Windsor Royal School, por brindarnos los espacios requeridos para llevar a cabo el proyecto de investigación.

Los estudiantes de sexto de básica secundaria del colegio Windsor Royal School, por ser partícipes en la aplicación de la unidad didáctica sobre derechos humanos.

Todas aquellas personas que de forma directa e indirectamente intervinieron en nuestro proceso de formación. Especialmente, a nuestro amigo Germán quien estuvo allí constantemente dando palabras de aliento para continuar en este proceso de formación académica.

Todos ellos, nuestros sinceros agradecimientos.

RESUMEN

El proyecto investigativo titulado “FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE GRADO 6° DEL COLEGIO WINDSOR ROYAL SCHOOL MEDIANTE LA APLICACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA”, se centra en la lectura crítica debido a que las nuevas generaciones no le encuentran sentido a esta actividad y lo que se pretende es que los alumnos puedan desarrollar la habilidad lectora; es decir, formar lectores críticos y que estos sean capaces de reconocer, inferir, relacionar, cuestionar, discutir y proponer alternativas de solución en diferentes situaciones de la vida cotidiana.

De acuerdo con lo anterior, se plantea la implementación de una unidad didáctica desde las ciencias sociales relacionada con textos continuos y discontinuos para adquirir conocimientos significativos en la que se promueva el interés hacia el acto de leer. Es por esta razón, que la óptima aplicación de esta unidad repercute en el aprendizaje de los niños. Del mismo modo, se espera que este proyecto trascienda y rompa todos los esquemas y estereotipos arcaicos que existen acerca de la lectura en los grados iniciales de la educación básica secundaria. Es un nuevo siglo que gira en torno a un mundo cada vez más globalizado por los avances tecnológicos que suponen la circulación de información amplia y variada por lo que se requiere individuos competentes que ponga a prueba en todos los campos del saber la lectura crítica.

Palabras Claves: Lectura crítica- Unidad didáctica - Textos Continuos - Textos Discontinuos –Aprendizaje – Conocimiento.

ABSTRACT

The research project entitled "Strengthening critical reading in 6th grade students at Windsor Royal School through the application of a didactic unit", focuses on critical reading because many generations do not find meaning to this activity and it is intended that the students can develop the skill and agility in reading; That is, to form critical readers and that these have been able to recognize, infer, relate, question, discuss and propose alternative solutions in different situations of daily life.

According to the above, it is proposed the implementation of a didactic unit related to continuous, discontinuous and multimodal texts to acquire significant knowledge in which to promote interest in the act of reading. It is for this reason that the optimal application of this unit has an impact on children's learning. Similarly, this project is expected to transcend and break all the archaic schemes and stereotypes that existed about reading. It is a new millennium, a new century that revolves around a world increasingly globalized by technological advances that seeks competent individuals to test in all fields of critical reading knowledge.

Keywords: Critical reading - didactic unit - Texts Continuous - Texts Discontinuous - Learning - Knowledge.

CONTENIDO

1	PRESENTACIÓN.....	9
2	INTRODUCCIÓN	10
3	ANTECEDENTES	14
4	ÁREA PROBLEMÁTICA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	20
5	JUSTIFICACIÓN.....	23
6	REFERENTE TEÓRICO.....	25
7	OBJETIVOS.....	47
8	METODOLOGÍA	48
9	RESULTADOS	77
10	DISCUSIÓN DE RESULTADOS	81
11	CONCLUSIONES.....	98
12	RECOMENDACIONES	101
13	REFERENCIAS	103
14	ANEXOS	109

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Instrumento inicial de ideas previas	111
Anexo 2: Guía de aprendizaje 1	112
Anexo 3: Guía de aprendizaje 2	114
Anexo 4: Guía de aprendizaje 3	120
Anexo 5: Guía de aprendizaje 4	125
Anexo 6: Guía de aprendizaje 5	128
Anexo 7: Fotografías de los estudiantes en clase de lengua castellana y ciencia sociales	131
Anexo 8: Instrumento inicial de ideas previas desarrolladas por los estudiantes	132
Anexo 9: Guías desarrolladas por los estudiantes	133
Anexo 10: Matriz de análisis individual prueba diagnóstica	134

PRESENTACIÓN

El presente trabajo que se ha titulado “Fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de grado 6° del colegio Windsor Royal School mediante la aplicación de una unidad didáctica”, es un trabajo de investigación cualitativa con un enfoque de estudio de caso realizado en una Institución Educativa del sector privado en la ciudad de Montería con estudiantes del primer grado de la educación Básica Secundaria, los cuales presentaron la prueba de estado SABER 5°, por lo que el trabajo parte, entre otros aspectos, del análisis de los resultados obtenidos en lenguaje.

Por otra parte, la investigación se fundamenta en las observaciones preliminares realizadas por la unidad investigativa en el contexto escolar, de las reflexiones de los directivos y docentes, aprovechando que una de las integrantes del equipo se desempeña como maestra en esta Institución. Luego de las reflexiones y análisis de la información de estos ejercicios de observación, se plantea como situación a estudiar, el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades de la lectura crítica.

Para la consecución de dicho objetivo, se realiza una exploración de antecedentes del problema a nivel local, nacional e internacional, dejando como resultado algunos aportes a nivel teórico y metodológico que permitieron a las investigadoras formular una ruta metodológica que concluye con el presente informe. Este documento reúne los resultados de cada uno de los pasos dados en dicha ruta, siendo muy amplio en el diseño, implementación, evaluación y análisis de una unidad didáctica sobre derechos humanos que se convirtió en el principal instrumento para la resolución de la problemática.

Se presentan además, los referentes teóricos, la caracterización del contexto de la investigación y el proceso metodológico y de análisis mediante el surgimiento de categorías que permitieron compilar, procesar y triangular la información que se da a conocer en el capítulo de resultados, el cual da, como es natural, las bases para la formulación de conclusiones y recomendaciones que arroja el proceso de estudio de caso que se realizó.

INTRODUCCIÓN

La lectura crítica es uno de los grandes requerimientos que actualmente se asocia al desarrollo del pensamiento crítico, por lo que lleva implícito el uso de habilidades cognitivas en el ser humano al momento de relacionar el contenido de los textos que lee con su realidad circundante, lo cual, le permite tomar decisiones y solucionar problemas de la vida cotidiana. Por lo tanto, la lectura es un elemento fundamental en los procesos educativos en todos los niveles, debido a que facilita la comprensión del entorno y su transformación si es pertinente.

Por eso, formar lectores críticos debería ser un objetivo primordial para los educadores e instituciones en el mundo actual, el diseño y la implementación de actividades y programas que despierte en los jóvenes el deseo por leer de manera crítica todo tipo de textos y su propia realidad, con lo cual, desarrolle habilidades y competencias que le faciliten el hecho de enfrentarse a los obstáculos que el entorno les presente.

Por esta razón, fortalecer constantemente las habilidades de lectura crítica de los estudiantes de hoy en día, se ha vuelto una necesidad apremiante en países en vía de desarrollo como Colombia, en los que se ha recurrido a pruebas estandarizadas internas y externas, muchas veces sin tener en cuenta el contexto de donde se evalúa, para obtener información acerca del desarrollo de diferentes competencias asociadas a los procesos de lectura, para partir de los resultados y tomar decisiones en cuanto a la calidad de la educación que se ofrece. Para el caso de Colombia, la prueba SABER a nivel nacional y la

prueba PISA a nivel internacional, cuyos resultados últimamente no son los esperados en el área de lectura.

Según los resultados de las pruebas PISA, Colombia obtuvo 413 puntos, que es un promedio inferior al del conjunto de los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) y similar al de Tailandia, Montenegro, Jordania y Trinidad y Tobago. Al comparar el resultado nacional con el de los demás países latinoamericanos participantes se observa que éste es inferior al de Chile, México y Uruguay; similar al de Brasil; y superior al de Argentina, Panamá y Perú (ICFES, 2009. p.9).

Ahora bien, la realidad es que en las instituciones educativas colombianas se evidencian dichos resultados en el área de la lectura pues la prueba SABER, que se aplica de manera interna en las escuelas del país, también corrobora dicha realidad al ofrecer como resultado que un gran número de estudiantes que presentan la prueba no responde adecuadamente a los retos que se le ofrecen en los diferentes componentes y competencias evaluadas, por lo tanto, se evidencia que existe la necesidad apremiante de que se fortalezcan los procesos asociados a la lectura desde cada una de las aulas de país mediante actividades y programas que contribuyan a la mejora de los niveles de lectura y, por lo tanto, a la calidad de la educación que se ofrece.

En el caso específico del que se ocupa este trabajo de investigación, el establecimiento educativo Windsor Royal School, institución de carácter privado perteneciente al sector urbano del municipio de Montería (Colombia), se ha encontrado, mediante observaciones

realizadas por el equipo investigador, que los estudiantes se rehúsan a sembrar en su vida académica y personal el hábito de la lectura crítica, prejuzgando a ésta como una actividad aburrida, poco divertida y placentera en sus quehaceres cotidianos, percibiéndola así como una obligación impuesta por el docente y en ocasiones como un castigo.

Además, los estudiantes presentan algunos obstáculos asociados a la falta de habilidades de lectura crítica, lo cual, se refleja en la poca identificación de las ideas explícitas e implícitas de un texto, con lo que evidencian poco desarrollo de los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico. Por otra parte, al observar algunos desempeños en la prueba SABER, se nota poco análisis de los componentes semántico, sintáctico y pragmático del discurso, por lo que existe poca comprensión y reflexión sobre el contenido de los textos. Es decir, los alumnos no leen críticamente en sus actos académicos y por ende obtienen bajos resultados en las pruebas saber y en las pruebas realizadas en la institución.

Por su parte, la mayoría de los profesores tienen poco cuidado en ocuparse de los procesos de lectura y sólo imparten los conocimientos propios de cada asignatura dejando a un lado el hábito lector y asignándole solamente la carga de esta actividad al área de lengua castellana. Ambas situaciones pueden estar influyendo en el bajo rendimiento de los estudiantes en los niveles de lectura evidenciado en las pruebas saber del grado 5°.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, esta investigación busca plantear algunas acciones que sirvan para enfrentar esta problemática, presentando el diseño y la aplicación de una unidad didáctica que permita, desde las ciencias sociales, el fortalecimiento de las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes al permitirles enfrentarse a diversos

tipos de textos continuos y discontinuos con el fin, de realizar actividades específicas asociadas a dichas habilidades; actividades que se proponen además, lograr que el acto de leer críticamente cualquier tipo texto deje de ser percibido como un desciframiento de signo que se hace a través del sentido de la vista, y concebirla como un proceso calmado, sin apuros que siempre debe resultar en la comprensión del mismo y por lo tanto, su relación con el mundo real, lo cual, mejorará los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

ANTECEDENTES

Siendo consecuente con el objeto de investigación y la categoría de análisis identificada: *Lectura crítica*, así como sus subcategorías, es decir, las habilidades para identificar, comprender y reflexionar sobre lo que se lee, se ha realizado una aproximación a las investigaciones más relevantes, que a juicio de la intención del trabajo, tienen alguna relación a nivel teórico o metodológico con éste. Como resultado del rastreo de los antecedentes más afines, se relacionan las siguientes.

Adolfo Zárate Pérez (2010. p.4) realizó el trabajo titulado “La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria”, una investigación realizada en la universidad Pompeu Fabra de Barcelona con el fin, de analizar y comparar la concepción de la lectura crítica y su tratamiento metodológico en los libros de texto del MED y de las editoriales privadas de educación secundaria en el Perú.

Esta investigación se constituye en referente para el presente trabajo por tener una base teórica semejante, aunque sus fines y los de esta investigación no son los mismos. Podemos encontrar que se relaciona, en cuanto al fortalecimiento de la lectura crítica, la responsabilidad de la escuela es formar lectores competentes con una conciencia crítica y con un espíritu científico, capaz de examinar, valorar, asociar, interpretar y argumentar la significación que el discurso contiene.

Este trabajo seleccionó las áreas curriculares y los textos escolares de los últimos niveles de educación secundaria (grupo etario que comprende entre 15 y 17 años de edad) dado que su objeto de estudio es la lectura crítica y esta capacidad se pide generalmente en el Perú en los últimos niveles de educación secundaria. En el Perú, el sistema educativo básico tiene 11 años de escolarización, 6 años de educación primaria y 5 de secundaria; no existe el Bachillerato postsecundario; terminado el quinto grado de secundaria el estudiante puede acceder a la universidad.

Por lo cual, trabajaron con tres niveles de corpus. El primer nivel (A) es el corpus general que abarca la totalidad de los textos en los manuales enumerados en el Apéndice 2, donde se describen las características generales y su ubicación. El segundo nivel (B) es un subcorpus de análisis, que está constituido por las unidades de aprendizaje múltiples de 3, donde se analizan el papel de los textos de lectura y las actividades de comprensión dentro de la unidad. Un tercer nivel (C) es un corpus específico constituido exclusivamente por las actividades de comprensión crítica, aspecto que implica mayor concentración en el presente trabajo de investigación. Adicionalmente, utilizamos el corpus (D) que son los manuales y las guías docentes.

Los resultados, que fueron detallados de manera cuantitativa y cualitativa, determinaron que no existen diferencias significativas entre los libros de texto del Ministerio de Educación y de las editoriales privadas Norma y Santillana sobre la concepción y el tratamiento metodológico de la lectura crítica. Los manuales del MED del área curricular de comunicación relativamente tienen una inclinación mayor por la lectura crítica; y en ciencias sociales, la editorial Santillana reúne mayores características de criticidad que el manual del MED.

Por otro lado, Serrano De Moreno, Stella y Madrid De Forero, Alix en su trabajo “Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica”, reconoce que la lectura crítica es una capacidad de atención prioritaria en el contexto educativo actual, a fin de favorecer la formación de ciudadanos reflexivos, cuestionadores y con autonomía de pensamiento. Ciudadanos capaces de interpretar los valores dominantes, identificar puntos de vista y desentrañar intencionalidades, imaginarios e ideologías que subyacen en la diversidad de textos que circulan en la vida social.

Por consiguiente, al transitar esta área de singular interés, este trabajo se propone como objetivo presentar una propuesta sobre las competencias a desarrollar en la lectura crítica, surgida del estudio y la reflexión teórica de la lectura crítica y de una mirada sobre la práctica educativa y la realidad social y cultural, en cuyo seno estas capacidades son especialmente requeridas.

Espera abrir espacios de reflexión que permitan repensar y renovar los procesos formativos para elevar la calidad educativa, en la cual, la comprensión crítica forme parte fundamental en la formación de la persona con una clara consciencia y capacidad para ejercer sus derechos civiles y democráticos. (Serrano De Moreno, Stella y Madrid De Forero, Alix, 2007. p. 58).

Por otra parte, Stefanny Zulay Pulido Ramos en el proyecto “Diseño de una unidad didáctica para el fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de la jornada nocturna, ciclo quinto del Colegio Nacional Nicolás Esguerra” publicado en el año 2015 en Bogotá en la universidad Libre; tiene como fin brindar estrategias de comprensión lectora por medio de la realización de los diferentes talleres de lectura planteados dentro de la unidad didáctica. El objetivo primordial de esta investigación es profundizar en la lectura a fin de fomentar el rendimiento académico, obteniendo así estudiantes mucho más críticos, analíticos, capaces de emitir juicios con argumentos sólidos y con miras a un desarrollo de pensamiento crítico.

Dentro de su marco teórico da a conocer las siguientes temáticas: la unidad didáctica que hace referencia al desarrollo de un proyecto pedagógico que fomenta una temática en específico durante un tiempo determinado a fin de desarrollar un objetivo propuesto, la lectura entendida como un proceso de aprehensión de determinadas clases de información contenidas en un soporte particular transmitidas por medio de ciertos códigos lingüísticos, la lectura crítica que identifica los tres niveles de lectura que se necesitan para lograr una lectura eficiente, el pensamiento crítico el cual establece una estrecha relación con la lectura crítica ya que el pensamiento crítico permite que el lector haga seguimiento a su comprensión a medida que lee.

Los anteriores conceptos estarán fundamentados desde las diferentes perspectivas de distintos autores que se han especializado en estos temas con el propósito, de dar solución a la problemática encontrada. Teniendo en cuenta, que la lectura crítica es el tema principal que se abordará con el fin de interpretar el impacto de una unidad didáctica para el fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes partícipes como objeto de estudio. De

igual forma, este trabajo de investigación se estipula bajo los parámetros de la investigación cualitativa, más específicamente en la investigación - acción; ya que su finalidad es resolver problemas cotidianos e inmediatos, para así mejorar la práctica.

Se realizó un análisis inductivo y descriptivo en donde el papel de observador fue fundamental para analizar las muestras y en el análisis de datos se logró evidenciar la problemática encontrada a fin de dar respuesta a la pregunta de investigación; realizando los diferentes talleres de lectura, dentro del marco de la unidad didáctica referente a la lectura crítica, como solución estratégica para la superación de los obstáculos al momento de comprender, interpretar y analizar un texto desde la perspectiva crítica, logrando así una postura de pensamiento crítico capaz de emitir juicios de valor y de argumentación. (p. 11, 14 y 15)

Por todo lo anterior, este proyecto se relaciona con nuestra investigación porque busca fortalecer la lectura crítica a través de una unidad didáctica en los estudiantes que promuevan el pensamiento crítico y las habilidades comunicativas como leer, escuchar, hablar y escribir. Lo cual, nos facilita conceptos claves y argumentos sólidos en la fundamentación del proyecto, a pesar de que en este trabajo sólo se trabaja con habilidades asociadas a la lectura crítica tales como identificar, comprender y reflexionar.

Por último, en el año 2008, se publica un artículo en la revista de educación de la Universidad de Antioquia bajo el título: “Impacto de la formación de maestros en competencias en el área de lenguaje” producto de una investigación realizada en el año 2003 en 59 municipios de los 85 que estaban vinculados al Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica (P.M.C.E.B.) del Departamento de Antioquia, con una cobertura de dos mil 122 docentes de educación preescolar, básica y media, de instituciones oficiales del sector rural y urbano; mediante convenio establecido entre Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia y la Universidad de Antioquia.

El estudio estuvo a cargo de Mejía, Pineda, Briceño, Ospina y Calderón (2008) quienes pretendían determinar la existencia y la naturaleza del impacto producido en las prácticas

pedagógicas de los maestros de educación básica, como consecuencia de la capacitación recibida para mejorar la enseñanza de la comprensión y producción de textos.

Los fundamentos conceptuales que sustentaron el proyecto, se apoyaron en la propuesta del Modelo de Estrategias Cognitivo-Discursivas (E.C.D.), implementados como intervención pedagógica para mejorar la comprensión y producción de textos en estudiantes de básica secundaria en el instituto INEM José Félix de Restrepo de la ciudad de Medellín (Mejía, 2002). El cual, tuvo como objetivo fundamental brindar herramientas didácticas a los docentes para mejorar en los estudiantes, las competencias en comprensión y producción de textos escritos, mediante la enseñanza intencional de Estrategias Cognitivo-Discursivas.

Los hallazgos de la investigación arrojaron datos interesantes en dos direcciones: en primer lugar, un grupo de docentes manifestaron que sí hubo cambios significativos en las prácticas pedagógicas, en los siguientes aspectos: se alcanzó una mayor profundidad en el análisis de los textos. Se aprendieron otras formas de evaluar. El enfoque del área de lengua pasó a ser en competencias. Se incorporaron los Lineamientos Curriculares y los Estándares de Calidad. Se alcanzaron aprendizajes significativos y se descubrió la posibilidad de analizar diferentes tipos de textos, no sólo los literarios. (Mejía y otros, 2008. p. 127).

En oposición a lo anterior, algunos docentes persistieron en el desarrollo de prácticas pedagógicas tradicionales. En este caso, el proyecto no permitió transformaciones significativas de las actividades de comprensión lectora y de producción textual, porque los docentes continuaron con el trabajo de “promoción y animación de lectura”. (Mejía y otros, 2008. p. 128 - 129).

Con respecto a los estudios realizados, se puede afirmar que son muchos los proyectos que se han puesto en la tarea de investigar sobre la problemática existente de lectura crítica en los estudiantes de las instituciones, hasta el punto de que éste ha trascendido hasta las universidades y que de allí radica el bajo resultado en las pruebas Pisa que nos escalonan en los últimos lugares. Además, estos trabajos también consideran la importancia de desarrollar la lectura crítica en los estudiantes mediante la aplicación de talleres donde se

evidencie el fomento de las competencias básicas como interpretar, argumentar y proponer. Así mismo, de crear ambientes propicios, placenteros y divertidos, apoyados de las herramientas tecnológicas que ayuden fomentar el hábito por leer y comprender.

ÁREA PROBLEMÁTICA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación, que pretende fortalecer los procesos de comprensión lectora mediante la aplicación de una unidad didáctica, se desarrolla con estudiantes de grado 6° que oscilan entre las edades de 10 a 12 años del colegio Windsor Royal School de la ciudad de Montería; la cual, es una institución de carácter privado con una educación personalizada e inclusiva. Además, cuenta con estudiantes de estrato 5 y con suficientes recursos físicos y tecnológicos para el aprendizaje. Es una entidad educativa acreditada con un alto nivel de bilingüismo e investigación formativa. Sin embargo, al igual que otras instituciones a nivel nacional, posee problemas en el área de lenguaje desde la básica primaria.

El gobierno nacional a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN) realiza anualmente evaluaciones conocidas como pruebas SABER, a los estudiantes de educación básica y media del país en los grados 3°, 5°, 9° y 11° para obtener información sobre la calidad de la educación que se imparte en las aulas de las diferentes instituciones educativas del país, por lo que se aplica un instrumento de evaluación, prueba de lectura, en las diferentes áreas del currículo y que tiene en cuenta para los componentes y competencias que se evalúan, los estándares de competencias y demás orientaciones dadas por las autoridades educativas colombianas.

Teniendo en cuenta los resultados de dichas pruebas en el grado quinto (5°) de la educación básica primaria del colegio Windsor Royal School para el año 2014, se nota el bajo rendimiento de los estudiantes en el área de lenguaje, pues los estudiantes se ubican en gran porcentaje en el nivel insuficiente, lo cual, demuestra que no logran alcanzar los niveles mínimos de comprensión lectora que se exigen en la prueba para enfrentar las diferentes preguntas y los diferentes tipos de texto. Por esta razón, se hace necesario realizar algunos análisis a dichos resultados para determinar qué parte del proceso se debe intervenir para mejorar dichos resultados y en el desempeño general en cuanto al desarrollo en la lectura crítica de los estudiantes del grado en mención.

En las observaciones realizadas por el grupo investigador, se evidenció que para algunos de los estudiantes, el bajo desempeño en el proceso lector no es un problema de mucha relevancia, aunque hay otros que viven con vehemencia la actividad académica, por lo cual, sufren cada descalabro obtenido por no comprender lo que leen, debido a que no tienen bien desarrollado los niveles de lectura, esto sin mencionar las posibles presiones que les pueden generar sus padres desde sus casas u otro tipo de familiar.

Según el documento de Estándares Básicos de Competencias de lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y competencias ciudadanas (2006), expedido por el Ministerio de Educación Nacional, la enseñanza de la lectura crítica debe ser un compromiso diario de los educadores, pues se exigen habilidades tales como: analizar críticamente, tomar posición, retomar crítica y selectivamente la información difundida por los medios de comunicación, entre otras, para enfrentar los diferentes retos educativos y cotidianos. Es claro, entonces que, desde la normatividad educativa en Colombia, se exige el desarrollo de la lectura crítica como uno de los objetivos misionales de la escuela, que debe ser trabajado desde todas las áreas del saber pues la lectura es la principal fuente de adquisición de conocimiento y de transformación de la realidad.

El colegio Windsor Royal School no es ajeno a las directrices nacionales, por lo tanto, es fundamental para toda la comunidad realizar ajustes en los procesos que influyen directamente en el desarrollo de la lectura crítica y en los resultados de las pruebas SABER, ya que éstos aspectos determinan en gran medida la calidad de la educación que se imparte en las aulas de esta institución y su impacto en el entorno que le rodea. Por eso, se hace necesario trabajar desde todas las áreas del currículo el problema de la falta de lectura crítica en los educandos, pues las principales necesidades de los estudiantes en este campo así lo exigen.

Dentro de dichas necesidades en el campo de la lectura se han hallado las siguientes: los estudiantes del grado sexto (6°) sólo realizan comprensión en el nivel literal en una lectura, no identifican la idea global de un texto, no emiten juicios sobre lo leído, tampoco reflexionan, analizan y proponen ideas partiendo de un texto. Del mismo modo, no tienen la

capacidad de comprender y relacionar la información expresada y mucho menos la información implícita, no llegan por lo tanto a la realización de las habilidades que se exigen para ser lectores críticos.

Frente a estos aspectos, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo fortalecer, desde el área de ciencias sociales, las habilidades de lectura crítica de los estudiantes del grado 6° del colegio Windsor Royal School?

JUSTIFICACIÓN

Cuando se inicia un proceso de investigación en el campo educativo, se busca principalmente enfrentar alguno obstáculo o situación problemática que afecte el desarrollo normal de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que seguramente servirá para mejorar la calidad de la educación que se imparte en la institución cuya población se elija como participantes del proceso. Para el caso del presente trabajo, el colegio Windsor Royal School es el escenario de un proceso de investigación que busca atender la necesidad que existe de fortalecer los procesos y habilidades que los estudiantes deben desarrollar para ser lectores críticos, pues es una de las demandas de la educación en el presente siglo.

La importancia de esta investigación radica entonces en pretender lograr un objetivo que se considera dentro de los fines de la educación en Colombia, pues se centra en fortalecer en los estudiantes la lectura crítica, dado que los resultados de las pruebas estandarizadas que se aplican a nivel nacional e internacional arrojan como resultado que en este aspecto existen muchos obstáculos que deben ser abordadas desde las aulas, no sólo en función de la resolución exitosa de una prueba, sino por la importancia que ha cobrado la lectura en la actual sociedad, considerada la sociedad de la información y la comunicación.

Teniendo en cuenta, que la lectura crítica se ha convertido en una necesidad y en un elemento esencial para todos los procesos educativos, por el hecho de que contribuye a la relación de manejo de información, toma de decisiones, aumento de la autonomía, resolución de problemas, producción de conocimiento, constitución de criterio propio y desarrollo científico. Surge la presente propuesta que busca que el individuo se incline hacia la práctica de leer, dudar, evaluar y formar sus propias opiniones con respecto a un texto, no sólo en la asignatura de lengua castellana o en las demás áreas, sino en sus interacciones cotidianas.

Por eso, el diseño y la aplicación de una unidad didáctica que permita a los estudiantes enfrentarse a la lectura y comprensión de diferentes tipos de textos continuos y discontinuos para desarrollar habilidades comunicativas asociadas al proceso lector, se constituye en un aspecto relevante por razones prácticas, al brindar un camino que transforme desde la realidad del aula, la forma en la que el estudiante enfrenta los textos que lee; y desde lo teórico, se presenta la unidad didáctica como una herramienta para organizar y desarrollar cualquier tipo de conocimiento de las diferentes áreas del saber.

De igual forma, la importancia del trabajo también se justifica por ser un estudio que queda como modelo para que en la institución se puedan enfrentar, desde la investigación cualitativa, otras problemáticas o necesidades que se conviertan en obstáculos para desarrollar los procesos educativos y ofrecer un servicio educativo con calidad, tal y como lo exige la misión de la escuela hoy día.

REFERENTE TEÓRICO

Referente conceptual

Lectura Crítica

Para empezar a valorar las conceptualizaciones existentes en torno a la lectura crítica, se hace necesario definir primero qué se entiende por lectura, partiendo de lo que se entiende por este proceso desde los lineamientos curriculares de lenguaje emitidos por el Ministerio de Educación Nacional:

El acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector. Esta orientación tiene grandes implicaciones a nivel pedagógico, ya que las prácticas de lectura que la escuela privilegia deben dar cuenta de esta complejidad de variables, de lo contrario estaremos formando decodificadores que desconocen los elementos que circulan más allá del texto. (MEN, 1998, p. 27)

Esta definición deja bien claro que leer no es el simple hecho de reproducir oralmente códigos escritos, sino que también se hace necesario que el estudiante reconozca en el texto otros elementos que se encuentran inmersos en él. De lo contrario sólo se estarían formando simples decodificadores del discurso que desconocen los elementos contextuales y pragmáticos, así como el universo de interpretaciones y reinterpretaciones que se posibilita desde lo que se lee.

Lo anterior, indica que la pedagogía sobre la lectura deberá trascender lo estructural, puesto que, leer implica un proceso complejo que va mucho más allá de una simple práctica

mecánica de expresividad oral y de búsqueda de elementos explícitos; sin embargo, desde la práctica se ha podido observar que en las instituciones educativas oficiales y privadas, un porcentaje significativo de docentes siguen considerando el acto de leer como la capacidad que tiene el estudiante para expresar signos en voz alta, con excelente entonación y con las pausas indicadas. De igual forma, cuando se trata de elaborar preguntas para que los jóvenes las respondan a partir de un texto, se observa que la mayoría están redactadas para extraer información explícita o se encuentran descontextualizadas.

Para el caso de la educación básica secundaria, existen unos criterios o propósitos que regulan el desempeño de los estudiantes, por ejemplo, uno de los objetivos de la educación básica secundaria dice: “El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua” (Ley 115/1994/ art. 22 literal a). Esta meta no es fácil de lograr, no obstante, se deben emprender acciones y estrategias para llegar a estos desempeños esperados.

En la actualidad ha entrado en esta reglamentación educativa todo lo relacionado con la prueba PISA, dado que el gobierno ha entrado en la dinámica de acoger los resultados de dicha prueba, es necesario incluir también la forma en que se ve la lectura desde esta óptica, en la que se habla entonces de una competencia lectora y que es definida como “... la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad” (OECD, 2009, p. 23). Lo cual, significa que la lectura no debe ser única y exclusivamente para la escolaridad.

Esto es muy claro, tanto para la legislación colombiana, como para los referentes internacionales, además, desde lo teórico, se tiene presente que la lectura debe ser para la vida cotidiana y desde la escuela se debe abordar siempre teniendo en cuenta lo expresado por Ferreiro, cuando afirma que “Es una realidad muy simple: la escolaridad básica universal no asegura ni la práctica cotidiana de la lectura, ni el gusto por leer, ni mucho

menos el placer por la lectura.” (2002, p.16). Por lo tanto, hace falta dotar al individuo de una serie de estrategias que le permitan optimizar su desempeño como lector.

Una de las estrategias que mayor relevancia cobra para el lector, es la de fijar propósitos para su ejercicio lector, pues “La lectura consiste en formular preguntas al texto impreso. Y la lectura asociada a la comprensión se convierte, así, en la práctica de responder a esas preguntas que uno se formula.” (Smith, 1990, p.132). Sin una meta definida, el acto de leer será simplemente decodificar los códigos escritos, por lo que no sucederá nada a nivel cognitivo y la comprensión será nula.

Ahora bien, la lectura crítica, atendiendo a un enfoque sociocultural, permite distinguir tres planos de la comprensión: las líneas, entre líneas y detrás de las líneas. Las líneas se refieren a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas las palabras. Entre líneas alude a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: inferencias, presuposiciones, ironía, doble sentido. Y lo que hay detrás de las líneas es la ideología, el punto de vista, la argumentación y la intención a la que apunta el autor (Cassany, 2006, p.9). De hecho, diferenciar la comprensión en estos tres planos es complejo, pero lo que alerta esta metáfora es que detrás del discurso enunciado por un sujeto existe un contenido escondido que a veces es el más importante.

Así mismo, una persona crítica es, en definitiva: “La que mantiene una actitud beligerante en la consecución de sus propósitos personales, a través de la lectura y la escritura, pero también la que participa de modo constructivo en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista” (Cassany, 2003 p.114). Es decir, las opiniones propuestas por esta, siempre buscan mejorar, lo cual sólo puede ser logrado cuando se han reunido una serie de elementos que han sido analizados y son empleados para fundamentar la opinión.

Cuando se trata de generar crítica acerca de lo que se lee, la situación no varía mucho, se busca que el lector crítico, sea un sujeto que sea capaz de analizar cada uno de los

elementos del texto, esto implica la decodificación del código escrito, la comprensión de los aspectos implícitos y las implicaciones que en la realidad tendrían estos aspectos. Sólo cuando se realiza este proceso, se puede pensar de manera crítica frente al contenido del texto y frente a lo que éste implica en la realidad.

Lo anterior, representa para la escuela una exigencia, no sólo desde las normas vigentes en Colombia, las cuales vienen señalando estos aspectos, sino desde la realidad misma, en la que los estudiantes están enfrentando constantes retos de procesamiento de textos, son invadidos por una cantidad de información que circula por medios electrónicos y que representa una gran ventaja al tener a la mano y de forma casi inmediata toda la información posible sobre lo que desee.

No obstante, también existen algunas desventajas de esta situación, y es que se enfrente este cúmulo de información sin las habilidades de lectura necesarias, ya que se puede llegar a creer y compartir mucho contenido sin ser verdadero, sin tener aplicabilidad al contexto del sujeto, en fin, se requiere por lo tanto, que la escuela asuma el papel de formadora de un tipo de lector crítico que pueda dar cuenta del contenido del texto, tanto el explícito como el implícito y fijar una postura crítica frente al tema o situación planteada.

Por esta razón, se considera que desde la escuela no debe formarse un lector pasivo, lo que sucedió por mucho tiempo, es necesario concebir procesos alrededor de las nuevas exigencias. Por ejemplo, Calsamiglia y Tusón (1999, p. 11) aportan algunas ideas, por ejemplo, tener en cuenta al lector para construir el sentido del texto, lo cual, se logra cuando al estudiante se le acompaña en el desarrollo de habilidades como la activación de conocimientos que ya posee con el fin, de que la información del texto sea procesada cognitivamente y se centre la atención del lector en lograr metas para el proceso.

En este sentido, Colomer y Camps (1990. p.19) afirman que es tradicional que esto último no se realice en la escuela, pues opinan que la enseñanza de la lectura se basa en una serie de actividades que mostrarán cómo leer, pero no el deseo de que entiendan lo que dice

en el texto. Por lo tanto, la lectura debe tener como finalidad la comprensión del mensaje del texto, por lo que se reafirma que la capacidad de entender un texto y la posibilidad de enseñar a hacerlo se consideran aspectos clave de la lectura y su enseñanza.

Además, Cassany afirma, que “La lectura crítica es la más exigente y compleja que nos podamos imaginar, porque requiere un nivel de interpretación más elevado, así como habilidades y conocimientos previos para realizarla”. (2003, p.120). Es por eso, que propone 22 técnicas para realizar una lectura crítica, además, las divide en tres grandes campos:

El mundo del autor: identifica el propósito, descubre las conexiones, retrata al autor, describe su idiolecto, rastrea la subjetividad, detecta posicionamientos, descubre lo oculto, dibuja el mapa ‘sociocultural’; **el género discursivo:** identifica el género y lo describe, enumera a los contrincantes, haz un listado de voces, analiza las voces incorporadas, lee los nombres propios, verifica la solidez y la fuerza, halla las palabras disfrazadas, analiza la jerarquía informativa; **las interpretaciones:** define tus propósitos, analiza la sombra del lector, acuerdos y desacuerdos, imagina que eres..., en resumen, medita tus reacciones. O sea, que nos ubica frente al autor, al texto y al lector. (Cassany, 2006 p. 115-138).

Se puede observar que, en cualquier caso, los aportes a la definición de lectura crítica planteados anteriormente no parecieran trascender la comprensión textual hermenéutica, puesto que busca en esencia analizar lo que se plantea desde la perspectiva de quien lo escribe; y si bien establece que la lectura crítica exige una postura personal del lector, dicha postura es desde el contenido, la intencionalidad y desde los puntos de vista presentes en el texto, lo que está muy bien; pero deja de lado la percepción propia que el lector puede construir a partir de su contexto situacional y socio-cultural, no lo invita por ejemplo a construir su propio texto, a considerar lo leído como válido o no desde su propia realidad y no solo a valorarlo desde la cosmovisión de quien lo escribe. El lector autónomo debe

tener la posibilidad de decidir si lo que ha leído se constituye en un texto que lo puede insertar en su propia realidad o si simplemente para él se constituye en un no texto.

De este mismo modo, se hace necesario analizar los planteamientos hechos por el ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) que en el año 2014 a partir, de la reestructuración que gestó en lo referido a la evaluación interna de las instituciones educativas colombianas, planteó unas competencias y unas dimensiones de la lectura crítica. En cuanto, a las competencias plantea tres, las cuales dan cuenta de las habilidades cognitivas que debe poner en marcha un lector para ser crítico, éstas son:

Identificar, y entender los contenidos explícitos de un texto. La cual, se refiere a la recuperación de la información local del texto como los eventos que se desarrollan, las ideas mediante las cuales esta información es transmitida y las afirmaciones que estructuran el mensaje que el autor quiere poner en su producción escrita. Se espera que el lector en esta competencia pueda entender cada uno de estos elementos y las relaciones que se dan entre ellos.

Esta competencia definida por el ICFES (2013), tiene mucha relación con lo que se ha señalado anteriormente, y que Cassany (2006, p. 6), llama leer las líneas. Un lector no puede avanzar a niveles superiores de la comprensión textual si no ha realizado una apropiación literal de los contenidos que el autor ha dado a conocer de forma literal.

Por otra parte, la segunda competencia, es la de comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global, es decir, es un requisito indispensable haber entendido la información explícita para llegar a descubrir la articulación que se da entre los elementos que el autor ha empleado a nivel formal y semántico. En otras palabras, Cassany (2006) lo llama leer entre líneas, tal y como se dijo anteriormente.

Por último, se plantea una tercera competencia que consiste en reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido, lo cual, implica evaluar la validez de los argumentos, identificar supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar los contenidos con variables contextuales. Lo que en palabras de

Cassany (2006) se denomina leer tras las líneas, es decir, dialogar con el autor con respecto a lo que éste ha plasmado en su texto.

Ya anteriormente, en el 2013, el ICFES había también planteado unas dimensiones que configuran la competencia en lectura crítica. Dichas dimensiones son aquellas que el estudiante debe ser capaz de poner en juego correctamente en lo que lee para que pueda ser considerado un lector crítico, a continuación se describen brevemente y se señala con cuál competencia se relaciona, pues el análisis de la información del presente trabajo se realiza desde dichas competencias, por lo que es necesario establecer dicha relación.

La primera, es denominada dimensión textual evidente, la cual apunta a que el lector en un primer momento recupere información literal e inferencial del texto, mediante la puesta en práctica de procesos de ubicación y articulación de la información. Esta dimensión se relaciona con la competencia de identificar, pues trata sobre contenidos explícitos en el texto.

Como segunda, se presenta una dimensión relacional intertextual, esta apunta a que el estudiante mientras lee, sea capaz de identificar las distintas relaciones sintácticas y semánticas que se pueden dar al interior de un texto o entre este y otros textos. Por esta razón, se relaciona con las competencias identificar y comprender. Es la dimensión en la que el lector hace uso de sus conocimientos previos y relaciona éstos, con los textos que ha leído y con lo que está tratando el autor del texto que se analiza.

Dentro del análisis de la información, se debe tener en cuenta que las guías de aprendizaje que se plantearon como apoyo al desarrollo de la unidad didáctica de derechos humanos, hacen alusión a las temáticas que fueron abordadas con el docente, en este caso, se espera que los estudiantes puedan demostrar su evolución conceptual con respecto a la temática, mientras desarrollan sus capacidades y habilidades como lectores críticos, poniendo en evidencia el uso de las competencias planteadas y dando cuenta de los elementos que señalan las dimensiones de la lectura crítica.

Seguidamente, se propone como parte de la evaluación en lectura crítica una dimensión enunciativa que busca que el estudiante infiera cual es la actitud del autor en relación con lo que dice y lo que quiere lograr en sus lectores. Se podría decir que es una comprensión mucho más profunda del escrito. En esta dimensión existe una relación directa con la competencia comprender, se requiere inferir la intención del autor frente a los enunciatarios del texto y la forma en que emplea el lenguaje, da cuenta del tipo de receptor para el que fue producido.

Una lectura más compleja, lleva a una dimensión valorativa que indaga por la ideología, la postura de quien escribe, también reconstruye el contexto en donde fue producido y comprendido dicho texto. Aquí se hace uso de la competencia comprender y reflexionar el contenido del texto, pues exige la capacidad de leer ya no entre líneas, sino detrás de las líneas, explorar desde el análisis de los enunciados referido en la dimensión anterior, aquellos conocimientos y visiones de mundo que el autor sigue y deja ver en su texto.

Por último, se expone una dimensión sociocultural en la que se indaga por el propósito, la intencionalidad final con que el texto fue escrito y cómo impacta esa intencionalidad en el contexto sociocultural en que se encuentra inmersa su audiencia. Es decir, esta dimensión evalúa si el lector posee la capacidad de reconocer cómo las relaciones discursivas están organizadas de modo que puedan ir guiando al lector hacia la intencionalidad con que se elaboró el escrito; así como también que sean capaces de reconocer cómo los discursos construyen prácticas socioculturales.

Esta dimensión es la más exigente porque se espera que el lector ponga en escena todas las habilidades que se relacionan con las tres competencias planteadas para el análisis de la información, identificar lo textual, comprender todos estos elementos y la relación entre ellos para darle un sentido global, y finalmente, reflexionar acerca del contenido y las implicaciones de éste en la realidad que plantea el texto.

En el análisis que plantea el presente trabajo, la dimensión sociocultural tiene un valor agregado pues se relaciona directamente con las ciencias sociales, lo cual, permite una articulación de las dos áreas que se ponen en contacto para el desarrollo de la unidad

didáctica, además, el tema de los derechos humanos da al estudiante una fuente de conocimientos que pondrá en escena a la hora de realizar las tareas que se señalan en las guías de aprendizaje, al relacionar éstos con los textos que lee.

La concepción anterior apunta a cómo desarrollar en los estudiantes procesos de lectura crítica; pero parece que sólo se limita a identificar información, relaciones, posturas, ideologías, argumentos, estructuras, presentes en el texto, dejando de lado todo el universo de posibilidades de interpretación y análisis que el lector puede construir y reconstruir desde su contextualidad, desde su experiencia.

Por otra parte, Emilia Ferreiro (2007, p. 252) manifiesta, que el ser humano debe ser lector y crítico de los textos que lee, de manera que le encuentre el significado de la palabra escrita, es decir, la lectura es un acto donde el ser humano acepta la asignación de encontrarle sentido y coherencia a lo que el autor refleja en su escrito, por lo tanto, el lector debe reaccionar al momento de leer, buscando sentido de lo que se quiere expresar.

Siempre se entiende que la lectura es una actividad que nos permite identificar, decodificar y analizar lo que otra persona quiere decir, pero debemos tener en cuenta que no sólo es un acto donde el ser humano decodifica signos gráficos, sino que va más allá, aceptando la responsabilidad de buscar un sentido del texto y transformar los conocimientos previos por los conocimientos recientemente aprendidos. Es decir, la lectura crítica es un proceso complejo que permite al lector no sólo desarrollar habilidades sino también adquirir conocimientos significativos en la resolución de problemas cotidianos.

Fabio Jurado en la revista *Lectura crítica: el diálogo entre los textos*, plantea que: “La lectura crítica no se refiere a la libre opinión del lector, sino que surge del ejercicio intelectual de hacer inferencias, sean simples o complejas; estas últimas dependen de las asociaciones entre los conocimientos que promueve el texto y los del lector” (2014, p.12). De esto, se puede afirmar que se da un diálogo entre el lector y el texto, donde se tiene en cuenta los momentos antes, durante y después de la lectura para predecir, deducir y argumentar lo que el autor quiere transmitir.

Este ejercicio supone que el lector tiene la habilidad de comprender el mensaje explícito del texto y que basado en éste, puede llegar a establecer una serie de relaciones que le permitan descubrir los significados implícitos de los textos, tal y como lo señala Morais (1998): “Leer entre líneas significa inferir algo que no está escrito a partir de lo que está escrito. En este caso la habilidad de puesta en juego va más allá de lo escrito, ya que se intenta descifrar la intención.” (P. 97). Esto es precisamente de lo que habla Jurado.

La lectura es entonces concebida como una habilidad que se requiere en el mundo globalizado en el que los estudiantes se desenvuelven pues como ya se ha dicho la información circula a gran velocidad y desde variadas fuentes. Por lo tanto, la escuela no puede concebir una lectura mecánica como el fin de sus procesos de enseñanza, sino una que incluya estos procesos de decodificación, pero que enfatice en todas aquellas estrategias que doten al lector de las habilidades necesarias para comprender.

Esto último representa una satisfacción para el lector, ya que “El principal placer de la lectura no está, obviamente en la decodificación que para el aprendiz es siempre costosa y difícil. El placer de la lectura está en el descubrimiento del significado oculto que el texto conlleva, y que es compartido por los demás lectores y con el autor” (García M, 2008, p.44), según esto, la escuela debe incentivar al estudiante hacia la lectura como esa necesidad que representa el participar en las dinámicas de la circulación de la información actual, sino, encaminarlo hacia el verdadero placer de leer, pues de esta forma se garantiza el éxito en la enseñanza.

Al considerar todo lo anterior, se puede afirmar que la lectura y los procesos asociados a la comprensión no deben ser exclusivamente de los docentes del área de lengua castellana, pues no es un simple contenido lingüístico, sino que es mucho más que el acto de decodificación, se hace necesario que en la escuela se adopte un compromiso con la enseñanza de la comprensión lectora desde todas las áreas del currículo, dado que un estudiante con alto desempeño en la competencia lectora será capaz de cumplir cualquier tarea a nivel cognitivo y meta cognitivo.

Ahora bien, un estudiante con estas competencias comunicativas no sólo tendría enormes beneficios a nivel académico, sino que será un individuo que participe activamente en su propio desarrollo social y el de su entorno, lo cual, constituye la meta que el Ministerio de Educación Nacional propone en los lineamientos curriculares. El acto de leer que se enseñe en las escuelas debe permitir a la persona construir significados a partir de la comprensión de lo que lee, el contexto en el que se produce, la relación que establezca con lo que ya sabe y las realidades para las cuales construye la significación.

Por esta razón, la activación de saberes previos es de suma importancia para la comprensión de aquello que se lee, pues “Los lectores se acercarán al texto con el bagaje de sus propios conocimientos, valores y experiencias, que los ayudarán a otorgar sentido al texto de un escritor” (Goodman, 1986, p. 39). En otras palabras, las experiencias y la información previa del lector constituyen el aporte de éste para la construcción del significado del mensaje que posee el texto. Por esta razón, debe haber siempre una finalidad clara para el acto de leer.

Es muy importante entonces la exigencia de leer con metas claras, se ha dicho que establecer un propósito promueve la lectura activa y estratégica (Schmitt, 1990, p. 13), lo cual, produce motivación hacia la lectura para generar aprendizaje. En cuanto a este aspecto, Díaz y Hernández (1998, p. 7), han llegado a relacionar cuatro grandes propósitos para que se dé la comprensión de textos en el ambiente escolar: a) leer para encontrar información específica o general; b) leer para actuar (seguir instrucciones, realizar procedimientos), c); leer para demostrar que se ha comprendido un contenido; y d) leer comprendiendo para aprender.

Para Kurland (2003, p. 2), la lectura crítica se puede definir como una técnica en la que el lector avanzado realiza una lectura cuidadosa en la que tiene gran cuidado en ir descubriendo el significado de lo que lee, mediante el reconocimiento de los componentes del discurso que emplea el autor para realizar argumentaciones o demostraciones de las ideas que se van esgrimiendo. Todo esto, con la ayuda del desarrollo de un pensamiento crítico, el cual, se relaciona con las metas perseguidas por las ciencias sociales, que buscan

el fortalecimiento de las habilidades del estudiante para descubrir información en textos orales y escritos para tomar posición frente a ella.

Con relación al desarrollo de estas habilidades desde la didáctica de las ciencias sociales, la lectura crítica que se propone ejercitar, representa la puesta en escena de una serie de “destrezas cognitivas que permitan detectar las intenciones del autor, extraer el contenido que aporta un texto y verificar si es correcto o no” (Cassany, 2006, p.82), es decir, el lector crítico debe valorar el contenido del texto haciendo uso de sus conocimientos y capacidades, lo cual, le dará mayores oportunidades de interactuar con otros lectores.

Por lo tanto, en el presente trabajo se buscó el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades propias de la lectura crítica para identificar contenidos explícitos del texto, comprender de manera global el mensaje del texto, relacionando los elementos explícitos con los implícitos, y, finalmente, reflexionar sobre el mensaje que el autor del texto transmite.

Frente a esto, las ciencias sociales se presentan como un campo propicio pues su corpus de conocimientos es muy amplio, por eso, para su abordaje, se requiere de un lector que identifique ideas, información y argumentos relevantes. En primer lugar, para leer y pensar críticamente su realidad social, y por otra parte, para ampliar el conocimiento que posee sobre las temáticas, lo cual, le permitirá la resolución de problemas de investigación propios de los contenidos del área y con relación a su propio entorno.

Didáctica de las Ciencias Sociales y los aportes de la Lectura Crítica

Al revisar las apreciaciones de diferentes teóricos, una idea generalizada sobre didáctica es la de concebirla como aquella parte del proceso educativo que reflexiona constantemente sobre el proceso de enseñanza, sin desligarlo, como es lógico, de los procesos que lleva aparte el estudiante al ejercitarse en el aprendizaje, por ejemplo, Camilloni (2007, p.5), considera que la didáctica debe resolver problemas de la enseñanza y por lo tanto, desde

este punto abarca temas como la producción de materiales y recursos, entrega estrategias para el aprendizaje, el currículo y la evaluación. Por lo cual, es un campo amplio.

En cuanto a las ciencias sociales, no es ajena esta didáctica específica a lo que proponen los teóricos, es un campo en el que se busca resolver problemas relacionados con la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, lo cual, constituye un reto constante. Para el cumplimiento de esta tarea, se busca que el maestro de esta área del saber reflexione desde las prácticas de aula para resolver los obstáculos que esta tarea le imponga, por lo que es necesario poseer conocimientos sobre las finalidades de la enseñanza de este saber.

En el caso que se presenta en este estudio, la aplicación de una prueba diagnóstica a un grupo de estudiantes de grado sexto de educación básica secundaria, arroja que existe un problema que debe ser enfrentado desde la enseñanza de las ciencias y tiene que ver con el desconocimiento de los asuntos relacionados con los derechos humanos, su ejercicio y las constantes situaciones de conflicto y violencia que viene generando en un país como Colombia, la violación sistemática de éstos.

Por su parte, el Ministerio de Educación desde los estándares de competencia en ciencias, dispone lo siguiente:

“Una de las metas fundamentales de la formación en ciencias es procurar que los y las estudiantes se aproximen progresivamente al conocimiento científico, tomando como punto de partida su conocimiento “natural” del mundo y fomentando en ellos una postura crítica que responda a un proceso de análisis y reflexión “(MEN, 2006, P.104)

Es una de las metas de la formación en ciencias la promoción de un individuo que pueda ser crítico y que comprenda las bases de conocimiento científico, lo cual, será imposible si el estudiante no posee habilidades para acercarse a los textos escritos, sean éstos continuos o discontinuos, pues se requiere de un lector crítico para la comprensión de los fenómenos

sociales, para el caso del presente trabajo, los aspectos relacionados con los derechos humanos en Colombia.

Por otra parte, también se considera de vital importancia para la formación en ciencias sociales, desarrollar la capacidad de seguir aprendiendo y de valorar críticamente la ciencia, lo cual, también será imposible sino se cuenta con las suficientes habilidades de lectura. Por esta razón, este trabajo es viable desde las ciencias sociales, pues como ya se dijo los fenómenos sociales como la violencia y los conflictos son objeto de estudio de este saber, y por otra parte, desde la interdisciplinariedad, se apoya los procesos formativos de otras áreas en este caso la lectura crítica.

Ésta última, que como ya se ha dicho, se da cuando el lector posee las competencias de identificar, comprender y reflexionar desde el contenido de los textos que lee, es una habilidad necesaria para el cumplimiento de las metas de formación dadas para la escuela, pues un individuo debe poseer estas competencias para seguir aprendiendo y apropiándose del conocimiento que circula en los medios de información que hoy día son muy abundantes y diversos.

Basados en estos principios, y en la aplicación de la prueba diagnóstica, se definen las competencias mencionadas anteriormente como las principales subcategorías de análisis de la presente investigación, dado que son una necesidad que poseen los estudiantes del grado sexto de educación básica secundaria del colegio Windsor Royal School y permiten la articulación de las áreas de lenguaje y ciencias sociales tomando como pretexto y tema generador de las temáticas y acciones de la unidad didáctica, los derechos humanos y las competencias de la lectura crítica.

Unidad Didáctica

La unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso

(nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, proyecto curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso» (Escamilla, 1993, p. 39). En otras palabras, es un instrumento didáctico que contiene una serie de contenidos y actividades que promueve la construcción de aprendizajes significativos en los estudiantes.

Cabe resaltar, que la unidad didáctica de esta investigación se enfoca en textos continuos y discontinuos; los cuales explicaremos a continuación:

En las pruebas PISA se distinguen dos formatos de organización de los textos: Textos continuos (narración, exposición, descripción, argumentación, instrucción, hipertexto, etc.), que están compuestos normalmente por una serie de oraciones que, a su vez, se organizan en párrafos. Estos párrafos pueden hallarse insertos en otras estructuras mayores, como serían los apartados, los capítulos y los libros.

Por otro lado, están los textos discontinuos (cuadros y gráficos, tablas, diagramas, mapas, hojas informativas, convocatorias y anuncios, etc.), cuya organización difiere de la de los continuos y, por tanto, precisa actitudes lectoras distintas. Además, la prueba en papel, en 2009, evaluó la comprensión lectora sobre formato electrónico (ERA, Electronic Reading Assessment). En esta prueba se midió los recursos necesarios para "acceder, manejar, integrar, evaluar información y construir nuevos conocimientos a partir de textos electrónicos". En esta prueba electrónica los textos simulan ser hipertextos en los que el alumnado tiene que navegar, recabar la información necesaria, interpretar y juzgar sobre distintas cuestiones.

Por lo anterior, se da como algo fundamental incluir en el aula de clase, la lectura de estos textos que son olvidados tradicionalmente, y que en las evaluaciones PISA parecen ser los que ofrecen más obstáculos al alumnado para una buena comprensión. Por otro lado, la lectura del hipertexto y los textos multimodales propios de internet, precisan por sus características de habilidades lectoras específicas (también en este caso, las pruebas PISA

arrojan resultados deficientes). Tanto en un caso como en otro, se complica la comprensión global del texto y hay que desarrollar especialmente las habilidades de interpretar, relacionar y organizar la información.

Ahora bien, la multimodalidad es más amplia que el carácter continuo/discontinuo de los textos y puede ser aplicada a cualquier texto que incorpore el lenguaje verbal y otros lenguajes, como por ejemplo, la infografía que está siendo usada últimamente en las pruebas SABER.

Para establecer la relación de la importancia de la lectura y los fines formativos de la enseñanza de las ciencias sociales, esta unidad didáctica trata sobre algunos aspectos relacionados con los derechos humanos (DDHH), lo cual, constituye un asunto de gran importancia en esta área del currículo colombiano pues es de gran importancia el reconocimiento de éstos para el ejercicio de los mismos en las interrelaciones que el individuo establece en la sociedad, guardando los principios de libertad y autonomía. A continuación, se relacionan las categorías que se han establecido para su puesta en escena.

Historia y Epistemología

La unidad didáctica que se presenta, se titula “Derechos humanos y violencia social”, y se fundamenta en la concepción misma de las ciencias sociales, dado que éstas constituyen un amplio campo interdisciplinar que busca otorgar significación a la forma en que el hombre ha mirado el mundo desde las interacciones sociales. Esta perspectiva ha incluido siempre el tratamiento de aquellas situaciones en las que el hombre se ve afectado o beneficiado por los fenómenos políticos o económicos que cambian la dinámica de una sociedad.

En este sentido, las ciencias sociales son un campo rico para la comprensión de fenómenos como la violencia, los temas ambientales y los giros multiculturales que ofrece el mundo actual. En este sentido, el tema de los derechos humanos (DDHH) halla gran soporte en la epistemología de las ciencias sociales por ser un logro de la humanidad que revolucionó la forma en la que se daban las interacciones, pues su implementación trajo,

aunque muchas veces sólo en teoría, la posibilidad de considerar a todos como iguales, lo cual, fue siempre un foco de divisiones y conflictos que marcaron culturalmente a los humanos.

Por este motivo, es importante que desde la escuela se aborden estas temáticas que han sido verdaderos fenómenos sociales al interior de las sociedades en el devenir de la historia. Por esta razón, los lineamientos curriculares de las ciencias sociales establecen como prioritario para el contexto escolar, desde esta área del currículo “lograr que la educación sirva para el establecimiento de la democracia, el fomento de la participación ciudadana y la construcción de la convivencia pacífica” (MEN, 1998, P.11), lo cual, sólo se consigue dando a conocer las normas que regulan las interacciones.

Por lo tanto, frente a estas exigencias orientadas desde el Ministerio de Educación, y partiendo del contexto de la investigación, en este trabajo se retoma el concepto de derechos humanos como una temática fundamental en la epistemología de las ciencias sociales y un componente importante en la formación del individuo, para lo cual, se presentan las habilidades de la lectura crítica como un medio para permitir la comprensión de los fenómenos sociales que se tratan en los textos que conforman las guías de la unidad didáctica.

Ideas Previas

La formulación de una unidad didáctica debe responder a unas necesidades educativas que se detectan al interior del contexto escolar y que requieren ser atendidas desde las acciones y estrategias que se articulan en una unidad didáctica. Por esta razón, la presente propuesta parte de la aplicación de un instrumento inicial considerado como prueba diagnóstica, pues permite en primer lugar, reconocer las ideas previas que poseen los individuos de la unidad de análisis sobre el tema de los derechos humanos, por otra parte, permite observar el desempeño lector de los estudiantes y, por último, la formulación de algunos obstáculos que impiden que se desarrollen los procesos de lectura y de reconocimiento de los DDHH.

Relaciones CTSA

En cuanto a las relaciones de la ciencia y las tecnologías, la unidad didáctica que se planteó, permitió que se emplearan los recursos de las nuevas tecnologías de la información y comunicación disponibles para el desarrollo de las guías de aprendizaje, dado que la institución en la que se desarrolla el trabajo, cuenta con una variedad de equipos que se convierten en una ventaja para el profesorado y los estudiantes. Esta riqueza de recursos permitió que se aplicaran talleres en línea para apoyar el desarrollo conceptual de los estudiantes, los cuales cuentan con las competencias necesarias para acceder a la red internet y gestionar información traducida en imágenes (Ver Webgrafía), videos, artículos e historias de vida.

Metacognición

Las guías de aprendizaje que sirven de apoyo al proceso de análisis del desempeño lector de los estudiantes, permiten a los mismos que se puedan dar procesos cognitivos y metacognitivos desde diferentes ejercicios, los cuales favorecen que el estudiante halle la forma en la que aprende mejor y se identifique con aquellos aspectos de la guía en los cuales puede desempeñarse mejor, lo cual, le permite reconocer y fortalecer sus habilidades. En este caso, se busca que se encuentren con aquellas habilidades que poseen para acceder a la lectura crítica, y que en aquellos aspectos del desarrollo conceptual en los que hallan obstáculos, éstos puedan ser conscientes de su falencia y trabajar en ellos con ayuda del docente o de algún compañero.

Afectivo – Emotivo

Las actividades y acciones que se llevan a cabo en el desarrollo de la unidad didáctica buscan favorecer, desde un clima de confianza, la motivación para que los estudiantes puedan participar activamente en su propia formación, y como se dijo antes, puedan realizar los diferentes ejercicios desde su fortalezas individuales, pero también sociales pues muchas de las actividades se pensaron para permitir el aprendizaje colaborativo y el crecimiento al interior del grupo.

Múltiple Modos Semióticos

Las guías de aprendizaje que se plantearon, constituyen una rica fuente de significaciones, no sólo a nivel conceptual, sino también práctico, pues muchas de las situaciones plasmadas son representaciones desde la visión de los participantes, de contextos en los que los derechos humanos son vulnerados. Este aspecto le permite al estudiante realizar diferentes lecturas de los testimonios, datos, imágenes, caricaturas y demás sistemas de representación que se emplean para comprender mejor el fenómeno estudiado.

Evolución conceptual

Aunque la evolución conceptual no es uno de los objetivos perseguidos en la investigación, se tienen en cuenta los hallazgos realizados al inicio del proceso con la aplicación de la prueba diagnóstica para estructurar los contenidos de las guías de la unidad didáctica. Por lo tanto, se busca abarcar desde lo más sencillo a lo más complejo que ofrece el tema de los derechos humanos, por lo cual, se abordan desde diferentes situaciones particulares para luego realizar afianzamiento de los conceptos a nivel general.

Por otra parte, las guías están diseñadas para ir avanzando en profundidad en cuanto a la temática y en exigencia en cuanto a la puesta en escena de las habilidades de lectura crítica: identificar, comprender y reflexionar, las cuales se buscó potenciar y fortalecer en los estudiantes del grado sexto de la educación básica secundaria.

Referente normativo

Desde el punto de vista legal, el presente estudio sigue las directrices que se emanan desde el Ministerio de Educación Nacional, a través de la Ley General de Educación (Ley No 115, 1994) en su artículo 2º literal C, son objetivos generales de la educación básica; desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente (p. 6)

De igual forma el Ministerio de Educación Nacional, expide los lineamientos curriculares (Decreto No 5012), donde se hace mención a los mismos aspectos; así la pedagogía del lenguaje se orientó, desde estos planteamientos, hacia un enfoque de los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación. El desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, escribir, leer y escuchar se convirtió en el centro de los desarrollos curriculares. (p, 25).

Referente contextual

Al inicio del 2008 el antiguo “Gimnasio de la Castellana” de ciudad de Montería replantea su horizonte y estructura institucional al ser adquirido por el Grupo Edúcate Ltda. El cual, bajo la dirección de la Doctora Sara Cadena Quintero y la Ingeniera Liliana Manning Bula emprendía la misión de establecer en la ciudad un escenario de formación escolar pertinente, personalizado y fundamentado en pilares educativos como la ética, la espiritualidad y el desarrollo científico. Es así, como el 11 de marzo de este mismo año el Grupo Edúcate Ltda. Abre oficialmente sus puertas a la comunidad monteriana bajo la razón social de “Windsor Royal School”.

En el 2008 el Windsor Royal School se estableció como una institución educativa de carácter privado, certificado para pre-escolar, básica primaria y sexto grado. En el año 2009 ofrece por primera vez a su comunidad educativa el grado Seventh Grade (7°) y de igual forma, establece oficialmente su propuesta pedagógica y curricular hacia una educación bilingüe representada bajo el lema “Planting Values, Building Futuro”.

En el 2009 se inicia una serie de eventos entre los cuales se encuentran los actuales y conocidos "Festival English" y “Art Night”, noches donde se celebra y muestra el desarrollo de los estudiante en materia de bilingüismo, artes plásticas y artes escénicas.

Cada año el Windsor Royal School se fue consolidando más que como un colegio privado, como una gran familia, lo que permitió que en el año 2010 se hiciera la primera excursión Histórico-Cultura en honor a uno de los principales eventos históricos

colombianos "La Independencia", en este participaron estudiantes de 5°, 6°, 7° y 8° de básica.

El año 2010 no sólo representó para el Windsor Royal School un periodo de fortalecimiento en su programa de bilingüismo, sino también abrió la puerta para la incorporación de procesos de sistematización y divulgación virtual como lo es el System Blogger (windsorroyal.blogspot.com) que en la actualidad reporta más de 115.000 visitas en su página de inicio y más 398.699 visitas en los Sub-Blog que lo componen. Otro de los aspectos más importantes que marcó este año académico fue el reconocimiento que obtuvo por Expociencia-IN 2010 por haber ocupado el primer puesto en la categoría B en el área de tecnología.

El fortalecimiento de la propuesta pedagógica y razón institucional del Windsor Royal School no dejó de crecer en los siguientes años, siendo el 2011 unos de los más representativo dado que en este se oficializaron y consolidaron cuatro grandes proyectos que marcarían los años venideros: El primero de ellos "El proyecto de Grafomotricidad" una propuesta de estimulación psico-motriz para la primera infancia pionera en la ciudad de Montería; el segundo es la conformación del semillero de investigación escolar "Gigan TIC's" que abriría la puertas a una nueva generación de pequeños investigadores en la región.

Por su parte, el tercero es el "Proyecto Educativo Comunitario" (PREC) que busca dar sentido social a los procesos educativos desarrollados dentro de las aulas y que beneficia a las poblaciones más vulnerables; y el cuarto es la fundación del Seminario en Investigación e Innovación Educativa Regional Caribe (SIIEC) que busca la retro-alimentación de las principales tendencias educativas de nuestra región.

El colegio Windsor Royal School es actualmente una institución educativa destacada en el ámbito privado, por sus procesos de formación bilingüe y la metodología por proyectos que ofrece la oportunidad a su estudiantado de desarrollar habilidades que le facilitan el acceso a la educación superior al abarcar las principales competencias que exigen los

estándares que marca el nuevo siglo, lo cual, le da mucha competitividad al colegio y desde su administración sigue abordando los asuntos que se requiere atender con miras a la mejora continua.

OBJETIVOS

Objetivo General

Fortalecer las habilidades de lectura crítica de los estudiantes del grado 6° del colegio Windsor Royal School mediante la aplicación de una unidad didáctica en el área de ciencias sociales.

Objetivos Específicos

- Identificar el nivel de lectura crítica que poseen los estudiantes de 6° del colegio Windsor Royal School de Montería para determinar obstáculos en cuanto a las habilidades de la lectura crítica.
- Aplicar una unidad didáctica sobre derechos humanos, empleando textos continuos y discontinuos para el desarrollo de habilidades de lectura crítica en los estudiantes de 6° del colegio Windsor Royal School de Montería.
- Analizar las habilidades de lectura crítica: identificar, comprender y reflexionar que poseen los estudiantes de 6° del colegio Windsor Royal School de Montería frente al desarrollo de la unidad didáctica sobre derechos humanos.

METODOLOGÍA

Tipo de Investigación

La investigación que se presenta, es un estudio complejo por tratarse de un escenario educativo en el que se hace necesario tener en cuenta los diferentes componentes del contexto y las condiciones específicas del escenario en el que se ha realizado la investigación. Por lo tanto, la investigación cualitativa es el enfoque adecuado por tratarse de un trabajo en el cual se emplea la investigación didáctica de corte cualitativa descriptiva, dado que abarca diferentes escenarios y se requiere dar cuenta de la realidad partiendo de los datos. En concordancia con lo afirmado por Taylor y Bodgan (1984), la investigación cualitativa es “Aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (P.20).

Estos autores validan desde su concepción teórica, el uso de diferentes tipos de estudio dentro de un proceso de investigación cualitativa como el que se presenta, en la cual, predomina la descripción del fenómeno observado desde los datos que entregan los mismos participantes del proceso, pues el análisis se realiza desde los discursos que han sido contruidos por los estudiantes. Por otra parte, se considera una investigación didáctica por tratarse de un estudio en el que se busca levantar información y conocimiento desde este punto de vista del proceso educativo, dado que la iniciativa para aplicar los instrumentos de recolección de información parte del docente y su intención es reconocer la forma de adaptar métodos al logro de la mejora del desempeño del estudiante.

Para el logro de los resultados esperados en el estudio, las investigadoras no poseen otro insumo que la observación del fenómeno estudiado en su campo natural, por lo que las interpretaciones de dicha realidad estudiada se dan mediante el análisis de las voces de los participantes, en las cuales dejan ver los significados que para ellas cobra cada situación estudiada. Por esta razón, fue necesario aplicar un método que se adecuara a los fines establecidos.

Enfoque metodológico

Teniendo en cuenta, que este proyecto se propone como fin principal fortalecer la lectura crítica en los estudiantes de 6° del Colegio Windsor Royal School, se establece como la más adecuada, la metodología del estudio de caso, que se enmarca en el paradigma de la investigación cualitativa, la cual, se adecúa de mejor forma a las particularidades que ofrecen los contextos educativos, en este caso, el contexto de los estudiantes de grado sexto del colegio Windsor Royal School.

¿Por qué optar por un estudio de caso? Para Yin (1989, p.2) el estudio de caso consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas. Posteriormente, Friedlander y Morra (2001, p.11) lo definirían como un método de aprendizaje acerca de una situación compleja; este se basa en el entendimiento comprensivo de dicha situación el cual se obtiene a través de la descripción y análisis de la situación la cual, es tomada como un conjunto y dentro de su contexto.

Es así como el estudio de caso constituye una herramienta valiosa de investigación, su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, mientras que los métodos cuantitativos sólo se centran en información verbal obtenida a través de encuestas por cuestionarios (Yin, 1989, p.5). Dado que en este estudio se observa el desempeño de los estudiantes a través del desarrollo de las guías de aprendizaje, el estudio de caso es un método adecuado para levantar la información.

De igual forma, para Yin (1989 p. 3), la cuestión de generalizar a partir del estudio de caso no consiste en una “*generalización estadística*” (desde una muestra o grupo de sujetos hasta un universo), como se hace en otros diseños metodológicos en donde se usan encuestas y experimentos, sino que se trata de una “*generalización analítica*” (utilizar el estudio de caso único o múltiple para ilustrar, representar o generalizar a una teoría). Así, incluso los resultados del estudio de un caso pueden generalizarse a otros que representen condiciones teóricas similares, en este caso, se analiza el desempeño de los estudiantes frente a los cuestionarios y actividades.

Por otra parte, en cuanto a la metodología empleada en el estudio de casos, se ha tomado lo propuesto por Pérez Serrano (1994, p.3 y 4) como la más adecuada a los fines establecidos para este caso, pues éste autor establece las siguientes características:

- **Particularista:** orientada a comprender profundamente la realidad singular (un individuo, un grupo, una situación social o una comunidad). Interesa la comprensión del caso, y esta característica es útil para descubrir y analizar situaciones como la que se vivencie en el grado sexto del colegio Windsor Royal School de Montería.
- **Descriptivo:** El producto final es obtener una rica descripción. La descripción es contextualizada y analizada, es decir, que la descripción final implica siempre la “consideración del contexto” y las categorías de análisis que definen la situación, que en nuestro contexto particular son las habilidades de la lectura crítica evidenciadas mediante el desarrollo de las guías de aprendizaje (cuestionarios) de la unidad didáctica.
- **Heurístico:** Ilumina la comprensión del lector, pretende ampliar o confirmar lo que ya sabe. Se constituye una estrategia encaminada a la toma de decisiones que luego sirven para proponer iniciativas de acción, en este caso se propone la aplicación de una unidad didáctica una vez se han detectado los obstáculos.
- **Inductivo:** se basa en el razonamiento inductivo o razonamiento no deductivo (obtener conclusiones generales a partir de premisas que contienen datos particulares).

Por ejemplo, de la observación repetida de objetos, expresiones o acontecimientos de la misma índole se establece una conclusión para todos los objetos o eventos de dicha naturaleza. Para generar hipótesis y descubrir relaciones y conceptos. Lo cual, se halla en concordancia con el presente estudio de caso, pues el recorrido realizado por los estudiantes a través de los cuestionarios de las guías de aprendizaje permite la observación y análisis de los avances que se registran en cuanto a las habilidades de la lectura crítica, lo cual, representó un insumo para redirigir los procesos en cada una de las guías sucesivas.

Técnicas e instrumentos de investigación

Para lograr los objetivos planteados en el proyecto, se hace necesario un conjunto de métodos que brinden los instrumentos pertinentes para la recolección de información. En este caso, se emplea, en primer lugar, la observación del fenómeno en el campo de estudio, luego la aplicación y análisis de un cuestionario de ideas previas y, por último, el instrumento constituido por los cuestionarios de las guías de aprendizaje que se desarrollaron en el marco de la unidad didáctica.

Observación: La primera técnica empleada es la observación, la cual es definida como “Un proceso cuya función primera e inmediata es recoger información sobre el objeto que se toma en consideración” (Postic y De Ketele, 2000, P.17). En este caso, esta técnica es aplicada en el empleo de cada uno de los instrumentos, por lo que su fin es levantar información sobre el fenómeno estudiado desde todos los puntos de vista posibles. Tanto desde lo documental a nivel bibliográfico y a nivel de documentos oficiales de la institución tales como el proyecto educativo institucional y los resultados pruebas SABER, como desde los relatos de los participantes.

Prueba diagnóstica: Es un instrumento dirigido a los estudiantes de grado 6° de básica secundaria que permite identificar las habilidades de lectura crítica en la que se encuentran los alumnos del colegio Windsor Royal School y detectar las categorías a tener en cuenta en este estudio.

Guías de Aprendizaje de la Unidad Didáctica: La propuesta de enseñanza establecida para levantar información sobre las categorías de análisis definidas para el estudio, así como para desarrollar las habilidades de la lectura crítica en las cuales los estudiantes presentaban obstáculos, son las guías de aprendizaje, las que contienen una serie de actividades enfocadas desde los textos continuos y discontinuos para el fortalecimiento de la lectura crítica de los estudiantes de 6° de básica secundaria del colegio Windsor Royal School de Montería y permiten el análisis de la evolución conceptual.

En concordancia con estos instrumentos, Glaser (1978) plantea que los datos pueden provenir de fuentes directas como la entrevista y el cuestionario, o indirectas como la

experiencia percibida por el investigador. En este caso, las investigadoras realizan una serie de observaciones en el campo de estudio para reconocer algunos fenómenos que en el contexto se pudieran convertir en el asunto principal del estudio. Dentro de las observaciones que se realizaron y que fueron analizadas, se realizó una mirada apreciativa de los resultados de las pruebas SABER, y se tuvieron en cuenta las observaciones realizadas en el aula para determinar como la principal necesidad, el asunto relacionado con la lectura crítica.

Como paso a seguir, se aplica un segundo instrumento de recolección de información que fue un cuestionario que pretendía explorar las ideas previas de los estudiantes acerca de un tema de las ciencias sociales, en este caso los derechos humanos, y además, que sirviera como insumo para el análisis del desempeño de los estudiantes del grado sexto para enfrentar de manera crítica la lectura de textos en los que se les daba un propósito de lectura y debían realizar tareas de comprensión. El análisis de dicho instrumento se convirtió en el insumo para el diseño de la unidad didáctica.

La unidad didáctica empleó un instrumento que son las guías de aprendizaje, las cuales se constituyen en el cuestionario que permite la recolección de los datos que son analizados de manera inmediata por la unidad investigativa, pues la simultaneidad en la recogida y análisis de datos permite reorientar en busca de la información de interés para levantar la mayor cantidad de información para comparar y llegar a la saturación teórica.

Plan de Acción

Para el desarrollo del trabajo de investigación que se presenta, se realizó el siguiente plan de acción con el fin, de trazar claramente una ruta metodológica que permitiera la ejecución total del estudio y la consecución de los objetivos específicos, con lo cual se logran las condiciones propicias para que se pueda cumplir el objetivo principal de esta investigación:

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACCIONES
Fortalecer la lectura crítica en los estudiantes del grado 6° del colegio Windsor Royal School mediante la aplicación de una unidad didáctica desde las ciencias sociales.	Identificar el nivel de lectura crítica que poseen los estudiantes de 6° del colegio Windsor Royal School de Montería para determinar obstáculos en cuanto a las habilidades de la lectura crítica.	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción del contexto - Elección de la población y muestra - Diseño de instrumento de diagnóstico - Aplicación y análisis
	Aplicar una unidad didáctica sobre derechos humanos, empleando textos continuos y discontinuos para el desarrollo de habilidades de lectura crítica en los estudiantes de 6° del colegio Windsor Royal School de Montería.	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de información del contexto - Análisis de resultados de prueba diagnóstica - Exploración de antecedentes - Exploración teórica - Diseño de Unidad Didáctica - Motivación a estudiantes - Aplicación del desarrollo conceptual - Desarrollo de las guías de aprendizaje
	Analizar las habilidades de lectura crítica: identificar, comprender y reflexionar que poseen los estudiantes de 6° del colegio Windsor Royal School de Montería frente al desarrollo de la unidad didáctica sobre derechos humanos.	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de información - Construcción de informe final: Conclusiones y recomendaciones

Unidad de Análisis

En la presente investigación se hará necesario el empleo de observaciones y una prueba diagnóstica para detectar los obstáculos y la aplicación de una unidad didáctica enfocada a la lectura de textos continuos y discontinuos que buscan fortalecer la lectura crítica de los estudiantes. Éstas se implementaron como técnicas principales para la recolección de información. Los textos serán seleccionados teniendo en cuenta los criterios del equipo investigador, la pregunta, los objetivos de la investigación y las particularidades del fenómeno estudiado.

En la apuesta metodológica del estudio de caso, la unidad de análisis está constituida por la categoría de análisis, que es la lectura crítica, y las subcategorías, que son las habilidades para identificar, comprender y reflexionar. Para su análisis, se va directamente a los datos que las investigadoras levantaron en la aplicación de las guías de aprendizaje de la unidad didáctica, lo cual, entrega la posibilidad de un análisis mucho más cercano a la realidad del fenómeno estudiado, en este caso, el desempeño en las competencias de lectura crítica (identificar, comprender y reflexionar), que, a su vez, como ya se dijo, constituyen las subcategorías de análisis de la categoría de lectura crítica.

Unidad de Trabajo

Este proyecto de investigación tiene como contexto de trabajo la institución educativa Windsor Royal School, una institución que se encuentra localizada en la ciudad de Montería, la cual, se caracteriza por ser de carácter privado, brindando una educación personalizada a sus estudiantes.

La unidad de trabajo con la que se ha aplicado el estudio son 20 estudiantes de grado 6° de básica secundaria. Que oscilan entre las edades de 10 a 12 años, pues presentan algunos obstáculos en las habilidades de la lectura crítica, y además, alguna desmotivación debida a la apatía por leer, interpretar y expresar opiniones sobre lo leído o expuesto por el autor. Para este caso, se toma la muestra de seis estudiantes, pues se considera que con la información ofrecida por estos sujetos es suficiente para realizar el análisis pertinente.

Plan de Análisis

La investigación cualitativa, como ya se ha dicho, parte del análisis de la realidad en la que se presenta el fenómeno estudiado, para dar cuenta de todas sus características sin desconocer ningún detalle, dado que de este estudio dependen las acciones que se emprenden en el proceso. Para el caso de este trabajo, se realizan algunas observaciones de campo y a nivel documental, además, se tenía información de primera mano pues una de las investigadoras es parte del sistema observado. Una vez se tienen los datos, se elabora el plan de trabajo y análisis.

Al analizar el contexto, se plantea el diseño de los instrumentos de recolección de información, en primer lugar, se inicia una exploración de textos que pudieran ajustarse a la edad y las necesidades de los estudiantes y que permitiera la exploración de los obstáculos e ideas previas de los estudiantes, pues al analizar los datos se requería obtener un conocimiento con el que se pudiera partir para el diseño de la unidad didáctica.

Una vez consolidada la información, se toman los seis estudiantes de la muestra que se había seleccionado de la unidad de trabajo con el fin, de analizar, desde su desempeño, las habilidades de lectura crítica que se evidencian en las respuestas a cada uno de los interrogantes que conformaron las guías de aprendizaje de la unidad didáctica, pues el análisis se realiza desde la realidad, la prueba diagnóstica y la teoría que se ha relacionado para fundamentar esta investigación.

Es importante aclarar que en un primer momento se analiza el desempeño de los estudiantes en la prueba diagnóstica, el cual, servirá para determinar las subcategorías de análisis, partiendo de las habilidades de lectura crítica que se evidencien en la información levantada, y además permitirá el diseño de la unidad didáctica con sus guías de aprendizaje que se implementará para fortalecer las habilidades de la lectura crítica.

Instrumento inicial de ideas previas

Para reconocer los saberes previos de los estudiantes con respecto a las temáticas planteadas y explorar sus habilidades de lectura crítica se aplicó una actividad en un

encuentro inicial de 2 horas que constó de un texto narrativo y algunas actividades que se desarrollan desde una estrategia llamada taller de lectura. La idea era que los estudiantes enfrentaran una actividad que pusiera a prueba las diferentes habilidades cognitivas y metacognitivas asociadas a la lectura que se pretendía desarrollar mediante la aplicación de la unidad didáctica “Violencia y derechos humanos” (Ver anexo 1). Una vez aplicada la actividad se realiza el siguiente análisis.

El taller constará de cinco preguntas que buscarán levantar la información acerca del desempeño de los estudiantes en las diferentes dimensiones de la lectura crítica y las habilidades asociadas a ellas. El texto es un cuento bastante conocido por lo que se espera que muchos estudiantes posean ideas previas sobre el argumento del texto y exista motivación.

Análisis del instrumento de ideas previas

A continuación, se detallan las respuestas que esbozaron los seis estudiantes que constituyen la muestra y posteriormente se da la interpretación. El taller de lectura empleado fue el cuento El patito feo (Anexo 1).

	Códigos estudiantes					
Preguntas o actividades	EWR3	EWR6	EWR8	EWR12	EWR14	EWR15
1. ¿Por qué nadie quiere al patito feo y lo atacan?	“Nadie lo quiere por ser diferente, de otro color y por ser feo”.	“Por su color y por feo y los demás patitos se avergonzaban”.	“Porque era feo, oscuro y porque no se parecía a los demás polluelos”.	“Porque él no era igual a los demás patitos y no tenía el mismo color de plumaje era muy distinto a los otros siempre lo atacaban”.	“Porque era feo y era de color negro”.	“Porque era feo y oscuro y lo atacaban porque arruinaba las fiestas para los demás”.
2. ¿Crees que estas razones son justas y tienen fundamento?	“No son justas pero tienen un fundamento y es que el que no es igual a todos se rechaza”.	“No son justas porque no hay que juzgar a nadie por el color”.	“No, porque eso no es suficiente con el tiempo las personas cambian y no son los mismos físicamente”.	“Yo digo que estas razones no eran justas ya que él no lo querían siempre, lo despreciaban por su forma de ser y su plumaje”	“Porque era feo y era de color negro”.	“No porque lo estaban mal interpretando y lo rechazaban por su color de piel”.
3. ¿De qué otra forma se pudo haber resuelto el problema del	“Que sus hermanitos y madre lo aceptaran así	“De que los demás patitos hubieran comprendido que él era su	“Que sus hermanos polluelos lo aceptaran como era y no lo	“Bueno la única forma fue la que el cogió ya que no tenía otra	“Que hubiera nacido con su propia familia de cisnes o los patitos que no lo	“Aceptándolo como era y no echándolo de las fiestas donde llegaba

[patito feo?	como es”.	hermanito y no le tenían que hacer eso”.	discriminaran por su aspecto físico”.	forma sino era irse ya que ninguno lo quería”.	querían hubiesen creído que era cisne”.	sin importar su color de piel ni su forma de ser”.
4. ¿Crees que los seres humanos se comportan igual que los patitos con sus semejantes? Expresa dos ejemplos de estas situaciones.	<p>“Si, cuando un niño sale con deformaciones lo dejan abandonado o no lo quieren.</p> <p>*Cuando el niño sale de un tono de piel diferente al de los padres lo detestan por ello”.</p>	<p>* “Si, cuando discriminan a las personas por su color y su aspecto.</p> <p>*Cuando le hacen malas bromas a los demás por ser pobre”.</p>	<p>“Si cuando un joven se burla de su compañero de clases por ser negro.</p> <p>*Un niño que se burla de su vecino porque es bajito y sus dos dedos raros”.</p>	<p>“Yo diría que sí porque así como los patitos tachaban al patito feo así algunas personas tratan a las otras y es que no respetan a los derechos de esa persona”.</p>	<p>“Si algunos seres humanos se comportan como los patitos ofenden a los demás o los rechazan como se ven”.</p>	<p>“Si porque muchas personas son despreciadas por lo que son ejemplo: 1- Rechazo de una persona de color negro 2- Rechazo de una persona por su cultura”.</p>
Uno de los derechos humanos es la no discriminación, es decir, respetar al otro sin importar su condición. ¿Crees que las personas respetan los derechos	<p>“No, porque la discriminación aún sigue y son los humanos los primeros en cometerla”.</p>	<p>“Yo digo que no porque siguen discriminando a las personas por su color y aspecto físico”.</p>	<p>“No por completo muchas personas discriminan a los demás aunque con el poco tiempo han querido eliminar esto de la sociedad”.</p>	<p>“No respetan los derechos humanos ya que ellos humanos ya que ellos no cumplen los derechos ellos no respetan al otro ellos discriminan a las otras personas por</p>	<p>“Algunos no pero yo creo que la discriminación se ve más en las escuelas las juventudes más populares ofenden o hacen quedar mal”</p>	<p>“En ocasiones no ya que muchas personas son discriminadas por su forma de ser y no cumplen el derecho al respeto hacia los demás”</p>

humanos?				eso respetar".	no		
-----------------	--	--	--	-------------------	----	--	--

Al analizar los datos y realizar la comparación de los mismos, empleando la observación y revisión documental a las respuestas de los estudiantes, se procede a analizar los datos y hallar las categorías del trabajo que se realizó.

El estudiante identificado como EWR3 ha desarrollado su actividad completa y evidencia en sus respuestas que ha establecido el mensaje del texto, establece buena síntesis de las ideas centrales del relato, no obstante, sus respuestas a algunas preguntas no son satisfactorias, por ejemplo, al responder la pregunta número dos “Que sus hermanitos y madre lo aceptaran así como es”. Se nota que sigue siendo muy dado a la dimensión textual evidente, a pesar de hacer una buena interpretación de las preguntas, no logra dar una respuesta satisfactoria para su nivel académico, sin embargo, demuestra reconocer la noción de derechos humanos, lo cual, le permite realizar algunas reflexiones.

El estudiante EWR6 responde al interrogante número dos de la siguiente forma: “No son justas porque no hay que juzgar a nadie por el color”. Se nota que establece una buena relación del contenido del texto con las cuestiones que se le han formulado, por lo que ofrece respuestas que evidencian cierto nivel de interpretación textual desde la dimensión textual evidente y la enunciativa, no obstante, se queda un poco corto en la aplicación de inferencias, es decir, la dimensión relacional no se evidencia, pues debe llegar al mensaje implícito del texto. Por otra parte, su respuesta al quinto interrogante “Yo digo que no porque siguen discriminando a las personas por su color y aspecto físico”, evidencia buena identificación de elementos explícitos, recupera información en sus respuestas, en las que se nota que existen buenas nociones de los derechos humanos.

El estudiante EWR8 responde al interrogante dos de la siguiente forma: “No, porque eso no es suficiente con el tiempo las personas cambian y no son los mismos físicamente”, con lo cual demuestra que establece muy buena relación de lo que ha leído en el texto con las realidades de las que ha escuchado o que ha visto, lo cual, es una evidencia de comprensión global del texto, no obstante, su nivel inferencial no logra ser satisfactorio pues no lee correctamente las preguntas y no puede por lo tanto interpretar el mensaje implícito del cuento, lo cual, es claro en su siguiente respuesta: “Que sus hermanos polluelos lo aceptaran como era y no lo discriminaran por su aspecto físico”. Demuestra poca interpretación del significado que quiere transmitir el autor a los

lectores, por lo que a la luz de lo afirmado por García (2008), queda inconcluso el proceso de lectura crítica.

Las respuesta emitidas por el estudiante EWR12, dan cuenta de un proceso de lectura muy centrada en la dimensión textual evidente, en las respuestas se nota que reconoce la historia y la relaciona con algunas realidades cotidianas que se dan en el país. Las respuestas son muy apegadas a lo explícito: “Porque él no era igual a los demás patitos y no tenía el mismo color de plumaje era muy distinto a los otros siempre lo atacaban”. El estudiante ajusta su pensamiento a lo que el texto le dice, no se aventura a interpretar la situación y emitir un rumbo diferente, lo cual, evidencia que no está seguro de la comprensión que ha realizado del texto ni de las respuestas emitidas. No obstante, es importante resaltar el reconocimiento sobre derechos humanos, que se evidencia en su quinta respuesta: “... ellos no cumplen los derechos ellos no respetan al otro ellos discriminan”.

El estudiante EWR14 demuestra poca apropiación de la lectura crítica en la dimensión textual evidente, pues aunque hace referencia a la historia narrada, a la hora de leer las preguntas, no logra captar el mensaje explícito, es decir, no llega a la dimensión relacional, por lo que responde cosas que no tienen relación con la pregunta, por ejemplo, cuando afirma: “Porque era feo y era de color negro”, esto demuestra que es un estudiante que carece de habilidades para la interpretación global de los textos. No logra identificar los elementos que cargan el significado de los textos, es decir, no llega a la dimensión enunciativa del texto. Además, no es muy explícito a la hora de hablar sobre derechos humanos, lo que demuestra que hay poco conocimiento sobre el tema, a pesar de hacer alusión a la realidad.

El estudiante EWR15 hace un ejercicio de lectura crítica bastante bueno pues ha captado tanto el mensaje global como los detalles que estructuran el mensaje y el significado del texto, también, logra hacer algunas relaciones entre lo leído y lo implícito, posee buena interpretación de la mayoría de las preguntas, por ejemplo, cuando al responder la pregunta tres dice “Aceptándolo como era y no echándolo de las fiestas donde llegaba sin importar su color de piel ni su forma de ser”, demuestra comprensión global y expone sus ideas proponiendo alternativas desde el mensaje implícito del texto, a decir de Cassany (2006), el estudiante lee entre líneas.

En cuanto a las dimensiones de la lectura crítica, se puede evidenciar que dimensión textual evidente es dominada por la mayoría de estudiantes, los cuales responden con propiedad cuando se les pide hablar de cosas que están explícitas en el texto. Por ejemplo, un estudiante responde de la siguiente forma a la segunda pregunta: “Yo digo que estas razones no eran justas ya que él no lo querían siempre, lo despreciaban por su forma de ser y su plumaje” (EWR12).

Los estudiantes que no alcanzan superar lo explícito del texto presentan un poco de desconcentración que se convierte en obstáculo para interpretar de manera correcta lo que los cuestionamientos piden, por lo que al responder cometen errores. Por ejemplo, el estudiante que responde de la misma forma las preguntas uno y dos, evidenciando que no posee argumentos propios frente a lo leído: “Porque era feo y era de color negro” (EWR14), por lo que se hace necesario que se implementen algunas acciones desde la enseñanza, vistas dichas acciones como procedimientos del docente para apoyar a estos estudiantes que requieren desarrollar habilidades de identificación, interpretación y reflexión sobre los textos que leen, tal y como señala Camilloni (2007) como uno de los objetivos de la didáctica.

Las dimensiones tales como la relacional intertextual, la enunciativa, valorativa y sociocultural son las que evidencian mayormente los obstáculos para el aprendizaje que poseen los estudiantes de la muestra. En cuanto, a las habilidades de interpretación y reflexión, existe casi una tendencia generalizada para errar en cuanto a las cuestiones que indagan por los contenidos implícitos en el texto. No realizan interpretación de situaciones literales del texto cuando deben trasladarlas a otros campos o aspectos de la vida cotidiana. Esto se evidencia por ejemplo en esta respuesta: “Si, algunos seres humanos se comportan como los patitos ofenden a los demás o los rechazan como se ven” (EWR14).

Las dimensiones asociadas a la interpretación de elementos implícitos de los textos son las que presentan mayores obstáculos, lo cual, se evidencia en la comparación de respuestas, pues aunque se animan a responder, no lo hace de manera correcta pues algunos de dichos obstáculos les impiden realizar lo que se le ha requerido en el interrogante. Muchas de estas respuestas evidencian que no hay habilidad para comparar o relacionar situaciones del texto y la realidad, por lo que se requiere diseñar acciones

para desarrollar estas habilidades, las cuales son clave para llegar a reflexionar sobre el contenido leído.

En cuanto a las dimensiones enunciativa, valorativa y sociocultural, hay un número reducido de estudiantes que logra emitir juicios sobre el texto, es decir, en pocos se evidencia que responde de buena forma cuando se requiere mirar desde otros puntos de vista la situación del texto.

Por otra parte, en lo que tiene que ver con los derechos humanos, los niños reconocen la noción, algunos no logran explicarlo correctamente pero existen algunas ideas y eso es positivo. Sin embargo, al enfrentarse al vocabulario que se emplea en este tema, manifiestan no entender el sentido de ciertas palabras, esto es un obstáculo, pues el reconocimiento del léxico se halla entre las “destrezas cognitivas” que señala Cassany (2006). Teniendo en cuenta estos aspectos se incluyen a la hora de planear las temáticas y estrategias para su desarrollo, además, se establece la necesidad de un glosario para reconocer mejor los conceptos.

El análisis de los resultados de la aplicación de la prueba diagnóstica permite que se hallen las categorías de análisis que se comparten a continuación, las cuales son las habilidades de la lectura crítica. Por otro lado, partiendo de este análisis de la prueba diagnóstica, también se planteen los objetivos y ruta que se seguirá en la unidad didáctica. A continuación se presentan, en primer lugar, la categoría de análisis y sus subcategorías, y luego la descripción de la unidad didáctica que se planeó e implementó para el desarrollo de habilidades de lectura crítica.

3.8 Categorías de Análisis

Para referir los resultados del presente trabajo se define el siguiente cuadro de categorías de análisis:

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	DEFINICIÓN
Lectura Crítica	Identificar	El estudiante logra desarrollar habilidades que le permiten ubicar información que se presenta de manera

		explícita en los textos que lee, sean éstos continuos o discontinuos, es decir, aquellos textos que tienen varios códigos para interpretar el mensaje. Es por esta razón, que el lector los organiza de acuerdo con sus intereses, en el caso de las guías de aprendizaje, en ellas se emplea este tipo de textos.
	Comprender	El estudiante realiza una serie de acciones que denotan que ha comprendido el sentido global del texto, por lo cual, puede dar cuenta de la manera en que los contenidos explícitos que ha logrado identificar, se estructuran para comunicar un mensaje, es decir, establece elementos implícitos que le apoyan en la interpretación.
	Reflexionar	El estudiante logra tener posturas críticas con respecto al contenido que ha logrado comprender después de la lectura del texto y reflexiona sobre las implicaciones del mensaje global del texto, los conocimientos que va desarrollando sobre la temática tratada y la relación de éste con su realidad cotidiana.

3.9 UNIDAD DIDÁCTICA: Derechos humanos y violencia social

DBA Ciencias Sociales: Comprende que en una sociedad democrática no es aceptable ninguna forma de discriminación por origen étnico, creencias religiosas, género, discapacidad y/o apariencia física.

DBA Lengua Castellana: Comprende diversos tipos de textos, a partir del análisis de sus contenidos, características formales e intenciones comunicativas.



Descripción General

La presente unidad didáctica se titula “Derechos humanos y violencia social” y está diseñada para ser aplicada en el grado sexto (6°) de la educación básica secundaria, que oscilan entre las edades de 10 a 12 años del colegio Windsor Royal School de la ciudad de Montería; el cual, es una institución de carácter privado con una educación personalizada e inclusiva.

Esta unidad didáctica se aplicará en un ciclo de 12 encuentros con los estudiantes. (24 horas efectivas de clase). Curricularmente se desarrollará desde dos áreas, teniendo en cuenta los referentes de calidad sugeridos por el Ministerio de Educación para este grado: desde las ciencias sociales al basarse en las evidencias de aprendizaje del Derecho Básico de Aprendizaje número 8, con el apoyo del área de lengua castellana desde el Derecho Básico de Aprendizaje número 6. Se aplicará en el segundo periodo

académico del año lectivo 2017. En la siguiente matriz se dan a conocer las sesiones de trabajo realizadas con los estudiantes.

SESIÓN	DURACIÓN	DESCRIPCIÓN
Aplicación de prueba diagnóstica	2 horas	Se realiza una charla de motivación a los estudiantes, en la cual, se les presentan casos prácticos en los que se nota la importancia de la lectura en la vida cotidiana para estar en sintonía con las nuevas formas de información y comunicación que se han hecho posibles gracias a la era digital; seguidamente, se aplica un instrumento que consta de la adaptación de un cuento y cinco preguntas que exploran la apropiación conceptual y el desempeño en lectura crítica en las diferentes dimensiones que se han señalado en el marco teórico, además, se indaga por las nociones o conceptos que poseen los estudiantes con respecto a los derechos humanos, pues se trata de un trabajo articulado entre las ciencias sociales y la asignatura de lengua castellana.
Guía 1: Derechos Humanos	4 horas	Una serie de imágenes con textos que describen la situación o algunos diálogos o mensajes referentes a los derechos humanos. El estudiante deberá elegir una de las imágenes, que no sea la número 1, y luego reunirse con un compañero para que

		<p>entre los dos puedan construir una escena en la que demuestren el mensaje que se ha dado en la caricatura o imagen que has elegido. Al finalizar la actividad en grupo, deberás realizar la actividad que se halla después de las imágenes para compartir en la siguiente clase. Antes de iniciar la actividad deberás responder los siguientes interrogantes:</p> <p>¿Por qué es importante conocer los derechos humanos?</p> <p>¿Qué debes hacer cuando sientes que hay violación a tus derechos?</p>
Guía 2: Violencia Social	4 horas	<p>Se presenta una lectura y algunas actividades que ayudarán a comprender de mejor forma otro aspecto relacionado con los derechos humanos. Se presenta un texto sobre el desplazamiento para dar claridad sobre este fenómeno y en qué consiste. Después, de la lectura realizarás algunas actividades para afianzar lo que se ha venido trabajando sobre el tema. Se presenta un cuadro de análisis de caso para que el estudiante pueda comprender el texto a través de los apartes del texto. Antes de iniciar deben responder las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué sucede con las personas a las que obligan a abandonar su casa y sus</p>

		<p>propiedades?</p> <p>¿Conoces a alguna persona que haya tenido que sufrir un desplazamiento contra su voluntad?</p>
Guía 3: La discriminación	4 horas	<p>Se presenta una historieta y un texto expositivo en los que se cuentan algunas situaciones relacionadas con la temática. Al finalizar la lectura de la historieta deben escribir el mensaje que consideran que se da en la caricatura.</p> <p>Seguidamente, se lee otro texto y responden algunas preguntas. En esta guía se pretende que el estudiante pueda proponer algunas medidas para prevenir y corregir las situaciones de violación de derechos humanos que se presenten en su contexto. Antes de iniciar responde la siguiente pregunta:</p> <p>¿Qué se entiende por raza?</p> <p>¿Por qué es importante aceptar a los demás aunque nos parezcan diferentes?</p> <p>¿Has presenciado una situación de discriminación racial y qué has hecho tú ante esto?</p>
Guía 4: El buen trato	4 horas	<p>Presenta dos textos, uno que explica algunas formas de maltrato infantil tales como: abuso fetal, maltrato psicológico y físico, abuso sexual, etc. Con el fin, de recordar algunos conceptos dados en clase; además, se</p>

		<p>muestra otro texto que es un artículo de la revista semana titulado <i>Los peores países del mundo para ser un niño</i>, para luego resolver preguntas.</p> <p>Antes de iniciar responde las siguientes preguntas:</p> <p>¿Por qué razón los niños son maltratados por los adultos?</p> <p>¿Qué acciones se deben seguir para evitar el maltrato infantil?</p>
Guía 5: Los niños y el conflicto	4 horas	<p>Se presentan cifras de menores víctimas de la violencia, que deben observar para responder los interrogantes. También, leerán el testimonio de un niño y tendrá algunas preguntas para resolverlas y comprender mejor el tema tratado sobre como los derechos de los niños han sido vulnerados en forma significativa durante el conflicto colombiano que está en camino a finalizar.</p>

Pregunta Problematicadora

Para la formulación y aplicación de las guías de aprendizaje de la unidad didáctica que se aplican en este caso particular como los principales instrumentos de recolección de información para su posterior análisis, se realiza la siguiente pregunta problematizadora: ¿De qué manera el fortalecimiento de los procesos de lectura crítica de los estudiantes de grado sexto (6°) del colegio Windsor Royal School de la ciudad de Montería permite el abordaje crítico de la realidad social en el área de ciencias sociales?

Objetivos de la unidad didáctica

- ❖ Identificar las habilidades de lectura crítica que poseen los estudiantes de grado sexto de educación básica secundaria.
- ❖ Desarrollar habilidades de lectura crítica en los estudiantes de grado sexto mediante la aplicación de talleres de lectura.
- ❖ Identificar las principales formas de violencia, discriminación e inequidad social que se presentan en Colombia.
- ❖ Reconocer el concepto e importancia de los derechos humanos.

Habilidades a desarrollar

Con la aplicación de la unidad didáctica que se plantea, se busca como fin principal el fortalecimiento de los procesos de lectura crítica de los estudiantes del grado sexto (6°) de la educación básica secundaria del colegio Windsor Royal School de la ciudad de Montería. Por lo tanto, y tomando posición frente a los resultados de la aplicación del instrumento inicial de saberes previos y la teoría que se ha comentado anteriormente y que sustenta desde esa perspectiva el presente trabajo, se plantea la necesidad de trabajar habilidades y destrezas asociadas a las competencias de la lectura tales como identificar, comprender y reflexionar a partir del contenido de los textos que se leen, las cuales son explicadas en el cuadro de categorías anteriormente relacionado, el cual, al igual que esta unidad didáctica, fue producto del análisis de la prueba diagnóstica.

Desarrollo conceptual desde las áreas de lengua castellana y ciencias sociales

La unidad didáctica “Derechos humanos y violencia social”, tal y como se ha señalado, presenta unas temáticas y objetivos compartidos entre las asignaturas de lenguaje y sociales, por lo que para el cumplimiento del objetivo general de la investigación, así como los planteados específicamente para la unidad didáctica, se hace necesario el desarrollo de procesos desde cada una de las áreas. Por lo tanto, a continuación se detallan los conceptos que se trabajarán en clases, las cuales, tal y como se explica en el aparte de metodología y estrategias, son previas a la aplicación de las guías de aprendizaje.

LENGUA CASTELLANA

TEMAS/TIEMPO	SUBTEMAS	COMPETENCIAS/HABILIDADES
Tipos de texto 4 horas	<p>Texto descriptivo</p> <p>Texto narrativo</p> <p>Texto expositivo</p> <p>Texto científico</p> <p>Texto histórico</p> <p>Texto informativo</p> <p>Texto argumentativo</p>	<p>Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.</p>
Textos expositivos 2 horas	<p>Concepto</p> <p>Clases</p> <p>Estructura</p> <p>Elementos para la comprensión</p>	<p>Identifica los elementos de los textos expositivos.</p> <p>Lee e interpreta textos expositivos.</p>
Textos no continuos 2 horas	<p>Concepto y clases</p> <p>Lectura comprensiva de textos no verbales</p>	<p>Aplica estrategias para comprender textos discontinuos.</p>
Hipertextos 2 horas	<p>Concepto</p> <p>Clases</p> <p>Elaboración</p> <p>Comprensión de textos digitales</p>	<p>Reconoce la importancia de la tecnología para la producción de textos.</p> <p>Lee, selecciona, analiza y comunica información obtenida en textos digitales.</p>

CIENCIAS SOCIALES

TEMAS	SUBTEMAS	COMPETENCIAS/HABILIDADES
Violencia social 4 horas	Concepto Clases Factores asociados a la violencia social Exclusión social	Identifico algunas situaciones que han generado conflictos en las organizaciones sociales del pasado y actuales (el uso de la mano de obra en el imperio egipcio, la expansión de los imperios, la tenencia de la tierra en el medioevo...).
Derechos humanos 4 horas	Concepto e historia Aplicación e importancia	Participo en debates y discusiones: asumo una posición, la confronto, la defiendo y soy capaz de modificar mis posturas cuando reconozco mayor peso en los argumentos de otras personas.
Discriminación 4 horas	Concepto Aspectos que producen discriminación Racismo	Asumo una posición crítica frente a situaciones de discriminación (etnia, género...) y propongo formas de cambiarlas.
Cultura para la paz	Postconflicto Convivencia	

Guías de aprendizaje

La unidad didáctica que se planteó para fortalecer habilidades de lectura crítica se desarrolla en dos momentos, el primero es el de desarrollo conceptual que se ha planteado anteriormente, el cual, se realiza en las clases de lengua castellana y de ciencias sociales, pues son conocimientos fundamentales desde la didáctica específica para el desarrollo de habilidades de lectura crítica; el segundo momento se da después de cada uno de los ciclos de clases de ciencias sociales y corresponde a la aplicación de guías de aprendizaje en las que se dan actividades desde las temáticas desarrolladas, empleando los tipos de textos que han sido orientados por el docente del área de lengua

castellana que se ha integrado curricularmente a la implementación de la presente unidad didáctica.

En los anexos se pueden consultar las guías que desarrollaron los estudiantes en las clases con el docente de ciencias sociales dentro de los tiempos que se han establecido para ello. Para efectos del análisis de la información, las respuestas de los estudiantes que constituyen la muestra, son la fuente de los datos.

Metodología y estrategias

Para el logro de los objetivos propuestos no basta con seleccionar bien el currículo o fijar el qué (los contenidos) del proceso educativo, sino que es necesario también echar mano del saber didáctico para completar de manera exitosa el ciclo formativo que se pretende. Es así, como esta unidad didáctica llega a fijarse en un enfoque metodológico basado en el desarrollo de competencias que brinda directrices para la secuenciación y organización de los contenidos disciplinares y que da los diferentes momentos de la clase: exploración, construcción, aplicación y finalmente el momento de la evaluación. Para las actividades de cada uno de estos momentos se sugieren preguntas problematizadoras (ABP), talleres, lecturas, exposiciones orales o escritas, trabajos en grupos, etc. A continuación, se describen brevemente los momentos de la clase:

Las actividades de exploración corresponden al momento en el que a partir de varias preguntas o de la narración de una historia, presentación de video o imágenes, el docente presenta a los estudiantes las temáticas y motiva para que éstos puedan expresar sus ideas acerca de lo planteado. Generalmente, estas actividades se planean para el inicio de la clase, pero es posible que los estudiantes brinden la oportunidad de que la clase se desarrolle en ese ambiente de intercambio de saberes, dando paso a las actividades del segundo momento.

Las actividades de construcción y aplicación de los conocimientos disciplinares, en este caso de ciencias sociales, se dan a partir del desarrollo de exposiciones del docente, lectura dirigida, lectura individual complementada con preguntas problemáticas que le permitan al estudiante desarrollar sus habilidades de pensamiento y lectura. Se desarrollan talleres en los cuales los estudiantes confrontan sus saberes previos con las ideas nuevas que surgen en el desarrollo de la clase.

Finalmente, las actividades de evaluación se llevan a cabo en momentos claves de la clase dentro del desarrollo de los demás momentos o con actividades al final de la clase, pueden ser tareas para los estudiantes. Lo importante de este momento es que se pueda dar cuenta del resultado de cada momento del proceso y esa información sirva tanto a estudiantes como a docentes para tomar decisiones que ayuden a mejorar los aprendizajes y demás procesos de la clase. En este caso, la evaluación consiste en un análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes en la implementación de las guías de aprendizaje.

Evaluación

Se implementaron varios tipos de evaluación para evidenciar los aprendizajes significativos en cada fase de la unidad didáctica.

❖ **Heteroevaluación:** de manera permanente para estar atentos al aprendizaje y sus diferentes fases. Aplicación de taller por competencias que se miran de manera individual y socialización para retroalimentación del docente y otros compañeros.

❖ **Coevaluación:** Representación de situaciones, exposición de conocimientos frente a la temática abordada, se abrirán espacios para que los compañeros emitan juicios valorativos desde una mirada apreciativa frente a las actividades de otros compañeros.

❖ **Autoevaluación:** En forma individual se autoevaluarán a partir de reflexiones que cada uno hará sobre conocimientos adquiridos del tema tratado y cómo éstos les permite mejorar en sus interacciones cotidianas.

Las actividades que van a permitir la valoración de los aprendizajes de los alumnos, de la práctica docente del profesor y los instrumentos que se van a utilizar para ello, deben ser situadas en el contexto general de la unidad, señalando cuáles van a ser los criterios e indicadores de valoración de dichos aspectos. Así mismo, es muy importante prever actividades de autoevaluación que desarrollen en los alumnos la reflexión sobre el propio aprendizaje.

Recursos

En el desarrollo de las actividades de la unidad didáctica, sobre todo en la elaboración y aplicación de las guías de aprendizaje, se emplearon los siguientes recursos:

Internet como una fuente idónea de información y de textos para la lectura

Textos discontinuos (ver anexos)

Textos continuos (ver anexos)

Libros de texto

Computador

Video Beam

Imágenes y video

Glosario

Frente a una necesidad presentada por los estudiantes y que se estableció a partir del análisis del instrumento de ideas previas, la unidad investigativa construyó este glosario a partir de diversas lecturas y se plasma en un lenguaje sencillo para apoyar a los estudiantes en el desarrollo de las guías y en las clases de ciencias sociales.

Derechos humanos: son derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción de sexo, nacionalidad, lugar de residencia, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, edad, partido político o condición social, cultural o económica. Todos tenemos los mismos derechos humanos, sin discriminación alguna.

Violencia social: es un comportamiento deliberado que provoca daños físicos o psíquicos a otras personas a través de amenazas, ofensas o el uso de la fuerza. Es el comportamiento característico de los seres irracionales.

Discriminación: Trato diferente y perjudicial que se da a una persona por motivos de raza, sexo, ideas políticas, religión, etc.

Racismo: Ideología que defiende la superioridad de una raza frente a las demás y la necesidad de mantenerla aislada o separada del resto dentro de una comunidad o un país.

Desplazamiento forzado: se refiere con una población entera o una comunidad, se ve forzada a abandonar el lugar que habita por causas mayores que atentan contra la vida o la seguridad, tales como guerras o amenazas de muerte.

Maltrato infantil: Es cualquier acción (física, sexual o emocional) u omisión no accidental en el trato hacia un menor, por parte de sus padres o apoderados, que le ocasiona daño físico o psicológico y que amenaza el desarrollo de tales funciones.

RESULTADOS

La investigación que se ha realizado, tiene como el principal recurso para la recolección de información, la aplicación de la unidad didáctica: “Derechos humanos y violencia social”, la cual, se diseñó y desarrolló para el grado sexto (6º) de la educación básica secundaria del colegio Windsor Royal School de la ciudad de Montería, que cuenta con estudiantes que oscilan entre las edades de 10 a 12 años, los cuales se ha dicho anteriormente, poseen algunos obstáculos para la lectura crítica, tales como identificar contenidos implícitos, comprender el mensaje global del texto y reflexionar sobre el contenido y mensaje de lo que se ha leído.

Para la recolección de la información en el proceso de investigación, se emplean los instrumentos de la unidad didáctica, lo cual justifica la apuesta, dado que se trata de un estudio de caso, en el que es posible que un cuestionario permita reconocer desde las intervenciones de los participantes los elementos para el análisis. En este caso, se presenta el análisis de las respuestas de los seis estudiantes que constituyen la muestra.

Por esta razón, se parte en el presente análisis de dos aspectos centrales, relacionados con la aplicación de las guías de aprendizaje que se diseñaron para la consecución del objetivo general de este trabajo, fortalecer la lectura crítica de los estudiantes. Para esto, se realizó una prueba diagnóstica y posteriormente se analizó, dando como principal resultado el hecho de que existen marcados obstáculos por parte de los estudiantes en cuanto al aprendizaje de la comprensión lectora y las competencias asociadas a los procesos de lectura crítica tales como: la identificación de los elementos explícitos del texto, la comprensión del mensaje global y la reflexión acerca del contenido de los textos en relación con su entorno y realidad cotidiana, los cuales, se convirtieron en categorías de análisis.

Frente a esta situación se plantearon una serie de temáticas desde el área de ciencias sociales, relacionado con el tema de la violencia y los derechos humanos, aprovechando el interés de los estudiantes por el tema y la información disponible en el medio a raíz del proceso de paz que actualmente se encuentra en marcha en el país. Además, se plantea la necesidad de integrar a esta unidad didáctica, al área de lengua castellana,

dado que se requería que los estudiantes trabajaran los tipos de textos que se emplean en las guías de aprendizaje.

Posterior al desarrollo de las temáticas en las clases de ambas áreas, aspecto que se iba dando gradualmente, se inicia la aplicación simultánea de las guías de aprendizaje (ver Anexos 2 al 6), las cuales, se aplicaron al finalizar cada uno de los aspectos planeados en el desarrollo temático de la unidad didáctica. Dichas guías fueron de elaboración propia de la unidad investigativa y se estructuraron de manera que permitieran, por una parte, la constante motivación de los estudiantes, y, por otra, la inclusión de actividades de ejercitación de las habilidades que se establecieron como categorías de análisis.

Para lograr este propósito, las guías tienen la siguiente estructura: tema, estrategia de lectura, introducción- motivación, preguntas problematizadoras previas, actividades de lectura individual (textos continuos y discontinuos) y, finalmente, actividades individuales y grupales que permitieron a los estudiantes poner a prueba sus conocimientos sobre los temas que se desarrollaron acerca de los derechos humanos y la violencia social, y además, ejercitar las habilidades de lectura crítica al contar con actividades que los llevaron de la identificación del contenido explícito, pasar por la comprensión global de los textos y realizar reflexiones sobre su contenido relacionándolo con su contexto cotidiano.

Por otro lado, al tomar diferentes páginas web (ver webgrafía) como principal fuente para la consecución de los diferentes tipos de texto, las guías incluyen actividades que estimulan las competencias relacionadas con la gestión de la información: exploración, selección, análisis y comunicación; la forma en que se incluyeron estas actividades, fue mediante trabajos en equipo con sus compañeros de curso, la socialización oral del resultado del trabajo individual y grupal, y también, la realización de algunas actividades en compañía de los padres de familia, con lo cual, el estudiante desarrolla la oralidad y la escucha activa, aplicando valores como el respeto y la solidaridad.

A continuación, se presenta el análisis de las guías, incluyendo para este caso, únicamente aquellas actividades o preguntas relacionadas con las categorías que se plantearon en la fase de diseño metodológico:

Guía de aprendizaje 1: Derechos humanos

Habilidades: lectura apreciativa, lectura de imágenes, identificación de contenidos, comprensión, reflexión.

	Códigos estudiantes					
Preguntas o actividades	EWR3	EWR6	EWR8	EWR12	EWR14	EWR15
¿Por qué es importante conocer los derechos humanos?	“Es importante para que no se violen”	“Para saber lo que se debe y lo que no se debe hacer, para respetar a los demás”.	“Porque así podemos estar precavidos y defendernos”.	“Es importante ya que sabemos lo malo y lo bueno que podemos hacer ante la sociedad y no ser ignorantes...”	“Para que nadie nos vulnere por el simple hecho de que lo desconocemos y ellos tienen poder para hacer lo que quieren”.	“Se respetaría y valoraría la vida y existiría una igualdad para poder vivir en paz...”
¿Qué propones para que no se siga dando la violación de los derechos humanos?	“Hay que ir a la policía y denunciar”	“Que nos respetemos unos a otros”.	“Hay que darlos a conocer y denunciar”.	“Denunciar acudiendo a las autoridades para defender y que sean respetados los derechos”	“Mi propuesta es que se imponga una ley para que los agresores tengan un castigo para que aprendan a respetar”.	“Que todas las personas tengan conocimiento de los entes encargados para su cumplimiento...”

ANÁLISIS GUÍA 1

DESCRIPCIÓN	SUBCATEGORÍAS	ANÁLISIS
En esta actividad se te darán una serie de imágenes con textos que describen la situación o algunos diálogos o mensajes referentes a los derechos humanos. La misión que tendrás es la de elegir una de las imágenes, que no sea la número 1, y luego reunirte con un compañero para que entre los dos puedan construir una escena en la que demuestren el mensaje que se ha dado en la caricatura o imagen que has elegido. Al finalizar la actividad en grupo, deberás realizar la actividad que se halla después de las imágenes para compartir en la siguiente clase.	Identificar	Las respuestas de los estudiantes dejan ver que existen algunas habilidades con relación al contenido explícito de los textos, ellos relacionan lo que han leído con lo que ya sabían desde las clases de ciencias sociales y logran dar respuestas que evidencian que esta primera habilidad de identificación de los elementos explícitos del texto es uno de sus fuertes, tal y como se había afirmado desde el análisis de la actividad de saberes previos. Esto se evidencia en respuestas como “Para saber lo que se debe y lo que no se debe hacer, para respetar a los demás” (EWR6), en la que el estudiante interpreta la intención de la pregunta y responde desde lo que ha reconocido en el texto.
	Comprender	Los estudiantes, sobre todo en las respuestas a la segunda pregunta, dejan ver que hay un alto grado de comprensión del mensaje global del texto, por ejemplo, “Mi propuesta es que se imponga una ley para que los agresores tengan un castigo para que aprendan a respetar” (EWR14), en ésta se evidencia que hay una comprensión del mensaje central de los textos y además, una relación de todos los textos. No obstante, es importante resaltar que la comprensión de textos discontinuos se les dificulta a algunos todavía.
	Reflexionar	La reflexión sobre el contenido de los textos, que es la intención principal de esta guía, se evidencia en respuestas de alto contenido reflexivo por parte de los estudiantes, por ejemplo, en la respuesta sobre cuál es la importancia de conocer los derechos humanos, una estudiante comenta: “Para que nadie nos vulnere por el simple hecho de que lo desconocemos” (EWR14). Con esto, deja ver claramente que está haciendo una reflexión sobre la importancia en la vida cotidiana del conocimiento que está impartiendo la docente y los que se transmiten en los textos. Por ejemplo cuando se afirma: “Que todas las personas tengan conocimiento de los entes encargados para su cumplimiento...” (EWR15), se da una lectura detrás de las líneas según Cassany (2006).

Guía de aprendizaje 2: Violencia Social (Desplazamiento Forzado)

Habilidades: lectura textos discontinuos y continuos, identificación de contenidos, comprensión, reflexión, Análisis de caso.

Preguntas o actividades	Códigos estudiantes					
	EWR3	EWR6	EWR8	EWR12	EWR14	EWR15
¿Quiénes crees que son los causantes de estos desplazamientos forzados?	“Las fuerzas armadas ilegales”	“Los grupos armados”	“Los grupos armados , los dueños de una propiedad y los que no tienen que ver con nadie ni nada”	“Las personas que violan los derechos humanos ente la sociedad y la comunidad...”	“Las guerrillas, los movimientos revolucionarios, políticos con alto poder que quieren obtener propiedades a bajo costo...”	“Están desde el poder político hasta el militar precisamente por las injusticias y vulneración de derechos que generan desigualdad”.
Analiza: problema, causas e implicados	<p>“Desplazamiento Obligan a las personas a abandonar sus casas y tierras</p> <p>Las fuerzas armadas ilegales”</p>	<p>“La guerra Violación de derechos humanos de las personas que hacen desalojo forzado”</p> <p>Los grupos</p>	<p>“Desalojos forzados y despojos de tierra en el tamarindo Colombia</p> <p>El desalojo es para los establecimientos y la población se afecte un grupo</p>	<p>“Desplazamiento forzado</p> <p>Querer territorio para el habitar los grupos insurgentes</p> <p>Los grupos paramilitares”</p>	<p>“Los niños no tiene espacio para recrear</p> <p>Personas con mala fe ocupan el espacio adaptado para los niños</p> <p>Los que tienen el poder abusan de</p>	<p>“Desplazamiento forzado</p> <p>Apropiación de la tierra para acciones económicas y militares.</p> <p>Empresas locales, autoridades estatales, fuerzas</p>

		armados y el estado”	armado en fuerza Las guerrillas y grupos armados”		los derechos de los beneficiados”.	militares e incluso grupos insurgentes”.
--	--	----------------------	--	--	------------------------------------	--

ANÁLISIS GUÍA 2

DESCRIPCIÓN	SUBCATEGORÍAS	ANÁLISIS
A continuación se presenta una lectura y algunas actividades que te ayudarán a comprender de mejor forma otro aspecto relacionado con los derechos humanos, el desplazamiento forzado, debes leer atentamente la historia que se cuenta prestando atención a lo que sucede con estas personas. Además, debes estar atento en el texto cuando se mencione el desplazamiento a fin de que tengas claridad sobre este fenómeno y en qué consiste. Después de la lectura realizarás algunas actividades para afianzar lo que se ha venido trabajando sobre el tema. En el cuadro de análisis de caso debes pensar muy	Identificar	La guía propone actividades sobre un texto expositivo en el que se cuenta la historia de una familia desplazada, es un texto algo extenso que se emplea a propósito para que los estudiantes tengan relación con todos los tipos de textos y por la motivación detectada en ellos ante el tema. Las respuestas de los estudiantes dejan ver mucha claridad acerca de las ideas que el texto dice, algunas respuestas son literales del texto, por ejemplo, “Los grupos armados” (EWR6), lo cual deja ver que hay un apego por lo explícito con la idea de no equivocarse o por lo menos de poder referir algo de lo que recuerda de la lectura, lo cual es un principio para llegar a interpretar, tal y como lo afirma Smith (1990), se trata de responder preguntas desde lo leído.
	Comprender	El hecho de que los estudiantes hayan diligenciado el cuadro de análisis, da cuenta de que han realizado la lectura y han hallado el mensaje global, por lo tanto, pueden dividirlo en la secuencia que se les ha planteado para la realización del ejercicio. El énfasis de esta guía está puesto en las habilidades relacionadas con esta categoría, y todos los estudiantes hacen un ejercicio aceptable en el que se evidencia comprensión de los textos expositivos. No obstante, algunos poseen mejor discurso a la hora de relatar las ideas. Por ejemplo el estudiante EWR15 al afirmar “Están desde el poder político hasta el militar precisamente por las injusticias y vulneración de derechos que generan desigualdad”, busca ser amplio en expresiones, mientras que otros como el estudiante EWR3 en respuesta al mismo interrogante, es un poco más sintético al responder en pocas palabras: “Las fuerzas armadas ilegales”, lo cual también demuestra comprensión.
	Reflexionar	A pesar de que las preguntas no indagaron mucho sobre esta categoría, es importante notar como la estudiante EWR14 emite respuestas diferentes a las de

bien cada respuesta.

los demás, pues hace un ejercicio de reflexión que no estaba contemplado. Por ejemplo, cuando señala a los implicados en el desplazamiento afirmando "... los que tienen el poder abusan de los derechos de los beneficiados", deja ver que hay un ejercicio de reflexión partiendo del caso particular del texto para realizar esta generalización con sus propias palabras, además, su análisis se centra en un problema relacionado con la niñez como víctimas inocentes del conflicto, con lo cual realiza un ejercicio de lectura crítica a la luz de lo afirmado por Cassany (2003), quien señala que el lector crítico relaciona el contenido del texto con conocimientos previos.

Guía de aprendizaje 3: La discriminación

Habilidades: lectura textos discontinuos y continuos, identificación de contenidos, comprensión, reflexión, lectura intertextual.

Preguntas o actividades	Códigos estudiantes					
	EWR3	EWR6	EWR8	EWR12	EWR14	EWR15
¿Cuál es el mensaje de la caricatura de Mafalda?	“Es que cuando la joven que está con Mafalda discrimina a los negros y Mafalda le muestra su peluche y le explica que todos somos iguales. Cuando todo parece resuelto la joven toca al muñeco y va a lavarse el dedo”.	“Que Susanita no gusta de las personas de color negro por lo cual no acepta esa raza ni tampoco acepta que todos somos iguales...”	“Que como ellos son blancos y los otros negros por nuestro color de piel no nos van a juzgar y por eso no vamos a desfraudarnos porque ellos nos dicen que no valemos”.	“Es que está discriminando sobre la raza del muñeco sobre los prejuicios que tiene que discriminan sin importar a quién lo hagan...”	“El racismo es un fenómeno que prevalece en muchas personas y no aceptan que hacen daño a la sociedad con sus exclusiones y prejuicios sobre las personas de color, todos somos iguales sin importar el color, raza, estatura, peso no debe haber discriminación porque seríamos una sociedad fracasada”.	“El racismo es una constante en todas las sociedades y muchas personas lo promueven aunque no lo acepten, no son conscientes de medir la dimensión de sus actos reprimiendo y lastimando a los demás que son discriminados. Todos somos iguales y el color no nos hace menos o más que otros”.

¿Qué crees que motiva a las personas a ser racistas?	“La plata, cuando las personas tienen dinero se creen los dueños del mundo y ven a las personas morenas y que no tienen plata y creen que son superiores”.	“Los motiva que sus derechos no son todos por igualdad y la discriminación hacia las personas”	“Que como son negros y ellos dicen que desde la antigüedad los negros sólo son esclavos y para ellos esa tradición sigue porque como son blancos ellos no se comparan con negros”	“Las personas que motiva a ser racista es a la discriminación de su superioridad racial a los seres humanos según su raza”.	“El sentirse superior, dominante sobre los otros o solamente porque humillar, discriminar, causar daño les causa satisfacción”	“De pronto, el estatus político, económico sus capacidades la cantidad de bienes, su origen su color de piel, etc.”
--	--	--	---	---	--	---

ANÁLISIS GUÍA 3

DESCRIPCIÓN	SUBCATEGORÍAS	ANÁLISIS
El ejercicio de los derechos humanos es responsabilidad de cada persona pues es necesario que se hagan valer los propios y se busque proteger los de los demás. A continuación se realiza una actividad sobre el racismo. En esta ocasión debes leer una historieta y un texto expositivo en los que se cuentan algunas situaciones relacionadas con la temática. Al finalizar la lectura de la historieta debes escribir el mensaje que tú consideras que se da en la caricatura. Seguidamente leerás el otro texto y responderás algunas preguntas. Lo importante en esta guía es que puedas proponer algunas medidas para	Identificar	Para la resolución de la primera actividad, en relación con la caricatura, se evidencia que los estudiantes logran captar el mensaje de la caricatura, y aunque esta actividad pone mayor énfasis en la categoría de comprender globalmente, se hace necesario para los estudiantes realizar una buena lectura de los aspectos que aparecen explícitos en el texto, incluso, el estudiante EWR3 explica en su respuesta la secuencia literal del texto para luego concluir con el hecho de que la niña vaya a lavarse el dedo después de tocar al muñeco negro, lo cual evidencia que ha captado el principal elemento semántico del texto, uno de los pasos para llegar a comprender (Cassany, 2003; Smith, 1990).
	Comprender	La actividad de la caricatura se refería principalmente a esta categoría, pues los estudiantes debían ser directos en cuál es el mensaje que deja la secuencia de la caricatura. Es importante resaltar la respuesta: “Es que está discriminando sobre la raza del muñeco sobre los prejuicios que tiene que discriminan sin importar a quién lo hagan...” (EWR12) pues deja ver claramente la intención del estudiante de dar el mensaje y dejar una posible aplicación práctica sobre éste, es decir, logra relacionar el texto con algunos principios de su propia experiencia.
	Reflexionar	Las respuestas a la pregunta número dos acerca del motivo de las personas para ser racistas, busca fortalecer la habilidad de relacionar el mensaje de los textos que se leen con la realidad, pero también con otros textos. En este punto, se buscó una lectura intertextual que se logra, sobre todo en la respuesta que dice: “De pronto, el estatus político, económico sus capacidades la cantidad de bienes, su origen su

<p>prevenir y corregir las situaciones de violación de derechos humanos que se presenten en tu contexto.</p>		<p>color de piel, etc.” (ERW15). Se nota que la estudiante relaciona los dos textos y la realidad que se retrata en éstos, por lo cual existe una lectura crítica, según lo afirmado por Emilia Ferreiro (2007) cuando señala que el lector debe reaccionar al momento de leer, buscando sentido de lo que se quiere expresar.</p>
---	--	--

Guía de aprendizaje 4: Derechos humanos 2 (El buen trato)

Habilidades: lectura textos discontinuos y continuos, identificación de contenidos, comprensión, reflexión, lectura intertextual.

	Códigos estudiantes					
Preguntas o actividades	EWR3	EWR6	EWR8	EWR12	EWR14	EWR15
Después de realizar la lectura de los textos, escriba tres formas de maltrato infantil que se tratan en la noticia del artículo de la Revista Semana.	<p>“Abandono o negligencia</p> <p>Maltrato emocional o psicológico</p> <p>Abandono o desplazamiento por guerras, violencia o diferencias”.</p>	<p>“No tener una educación</p> <p>No tener atención médica</p> <p>No vivir en buenas condiciones”</p>	<p>“Desplazamiento forzado por las guerras, violencia.</p> <p>Condiciones de salud</p> <p>Exclusión de la educación”</p>	<p>“Uno de los maltratos que aparecen son:</p> <p>Desplazamiento</p> <p>Maltrato</p> <p>Abandono, etc.”</p>	<p>“Negándole al niño el derecho a la educación por abandono de sus padres</p> <p>La falta de alimento que le causa un retraso en su crecimiento</p> <p>Los niños son desplazados forzosamente y por tanto pasan necesidades que se pueden considerar maltrato”</p>	<p>“El abandono o negligencia</p> <p>El maltrato físico</p> <p>El maltrato psicológico”</p>
¿Cuáles son los derechos humanos que se violan a los niños	<p>“Derecho a la educación</p>	<p>“Derecho a la educación</p>	<p>“Derecho a la recreación</p>	<p>“Derecho a la educación</p> <p>Derecho a buenas</p>	<p>“Derecho a la educación</p> <p>Derecho a una vida</p>	<p>“El derecho a la educación</p> <p>El derecho a la</p>

de los que trata el artículo?	Derecho a la salud Derecho a la vida Derecho a la libre expresión Derecho a tener un hogar”	Derecho a la salud A la vida digna”	Prestación de salud Y el más principal, la educación”.	condiciones de vida Derecho a una vivienda”	digna con alimentación y vivienda”.	salud El derecho a la libertad”
--------------------------------------	--	--	---	--	-------------------------------------	------------------------------------

ANÁLISIS GUÍA 4

DESCRIPCIÓN	SUBCATEGORÍAS	ANÁLISIS
En esta actividad te presentamos dos textos que debes leer. En primer lugar, lee la sección infórmate en la cual se te explican algunas formas de maltrato infantil. Seguidamente leerás el texto del artículo de la revista semana y resolverás dos preguntas que se te realizan.	Identificar	Los estudiantes demuestran en sus respuestas que han llegado a un dominio mayor de las habilidades de la lectura de nivel literal, pues comprenden asuntos relacionados con la dimensión textual evidente, lo cual se evidencia en que citan apartes del texto en sus respuestas, pues tienen claro que citar las ideas del texto le da mayor certeza a sus respuestas, por ejemplo, “Maltrato emocional o psicológico” (EWR3). No obstante, la mayoría de los estudiantes se atreve a usar en sus propias palabras el vocabulario que sobre derechos humanos han abordado hasta este punto en las clases en las que se da el desarrollo temático de la unidad didáctica.
	Comprender	El ejercicio propuesto en ambas preguntas requiere que los estudiantes tengan en cuenta el mensaje global de los textos que ha leído, tanto la parte informativa acerca de las clases de maltrato infantil, así como la parte del informe periodístico de la revista Semana. Las respuestas de los estudiantes, tales como la del estudiante EWR8 “...Exclusión de la educación” dejan ver avances significativos en esta competencia de comprender el texto como una unidad de significado, asunto que estaba detectado como una de las sentidas necesidades en el acto lector de los estudiantes.
	Reflexionar	Los lineamientos curriculares de Lengua castellana orientan que de manera intencionada se debe formar un lector que capte no sólo el mensaje de los textos y su significado, es decir, que no solamente sea un decodificador de signos, sino que se busca un lector que vaya mucho más allá de los textos. En este ejercicio, los resultados demuestran que esta orientación del ministerio es posible mediante la ejercitación de estas habilidades. Los estudiantes han demostrado que relacionan el contenido de la parte teórica, las orientaciones de la docente y los casos prácticos que se citan en el informe periodístico, logrando relaciones directas de estos aspectos con la realidad de su propio contexto. Ejemplo de esto es la respuesta de la estudiante EWR14: “...los niños son desplazados forzosamente y por tanto pasan necesidades que se pueden considerar maltrato”

Guía de aprendizaje 5: Niños víctimas del conflicto/violación de DD HH

Habilidades: lectura textos discontinuos y continuos, identificación de contenidos, comprensión, reflexión, lectura intertextual, análisis de caso.

	Códigos estudiantes					
Preguntas o actividades	EWR3	EWR6	EWR8	EWR12	EWR14	EWR15
¿Cómo se sentían los personajes en la historia?	“Las personas de la historia se sentían mal porque son sucesos que ellos no podían evitar pero con un impacto sobre lo que sucedió”	“Los personajes en la historia se sienten tristes y con distintas acciones no debidas con ganas de vengarse por lo que vivieron”	“Afectados por la situación que vivieron por lo que tenían que superar la muerte de un ser querido”	“Se sentían llenos de rabia y en un estado traumático por todo lo que había sucedido, causándoles un deterioro en el desarrollo emocional, social e intelectual”.	“Frustrados por como quedaron los personajes al ver y saber la muerte de sus padres”	“Se sentían solos, tristes, con resentimientos hacia esas personas que les habían hecho daño a los familiares, malgeniados, rebeldes”.
¿Qué consecuencias pueden tener en el comportamiento de los niños lo	“El comportamiento es querer vengarse por lo que les pasó y por lo que les hicieron pasar en	“Pueden tener unos comportamientos inadecuado con violencia, hacer lo que ellos vivieron durante	“Afecta su estado emocional o mental, se les hace difícil enfrentar la realidad”	“Puede causarles un trauma emocional y psicológico ya que no podían vivir su niñez o adolescencia	“Un comportamiento agresivo y poco sociable con los demás y siempre estarán amargados por	“Pueden deprimirse, estar muy triste, no hablar con nadie ni hacer nada y hasta en algunas ocasiones pueden

que vivieron?	ese momento de tristeza y dolor”	la violencia”		como los demás niños, estarán marcados por lo vivido”	todo”.	suicidarse”
¿Qué se puede hacer para ayudar a mejorar esta situación?	“Se puede hacer es mejorar el conflicto que hoy en día se está viviendo en los países”	“Aconsejando y dando a sus padres e hijo en los diferentes tipos de maltrato infantil”	“Acudir a los programas que ayudan al desarrollo emocional de los niños, presentarse ante personas profesionales que ayudan a los niños ante un problema”	“Brindarles a esos niños la ayuda de un profesional y que ellos sientan el apoyo de sus familiares, para que así puedan salir adelante sin odio ni rencores”.	“Darles charlas para que superen lo que ocurrió y nunca busquen venganza o algo parecido y vivan felices y en paz”	“Pues prestarle una atención, ayudar a estos niños llevarlos a un psicólogo, recrearlos, brindarles amor, comprensión para que este pueda salir adelante”
Relata de nuevo la primera historia y explica de qué forma hubieses actuado estando en el lugar de la niña.	“Hubiera actuado de la misma forma porque la niña tuvo un impacto en el que yo hubiera actuado lo mismo”	“Hubiera reaccionado lo mismo que la niña debido a su historia”	“Yo hubiera actuado casi igual o diferente por lo que todos pensamos y sentimos diferente”.	“Yo hubiese actuado quizás de la misma manera o diferente tratando de evitarlo de otra manera ya que en una situación de esas uno actúa como sin pensarlo”.	“Yo quedaría dolido por lo que pasó pero nunca tomaría venganza por mí mismo sin preguntar o hablar con mi madre”.	“Hubiese impedido que los mataran llamando a las personas para que ayudaran a que no mataran a mi padre”.

ANÁLISIS GUÍA 5

DESCRIPCIÓN	SUBCATEGORÍAS	ANÁLISIS
Los derechos de los niños han sido violados en forma significativa durante el conflicto colombiano que está en camino a finalizar, a continuación, te presentamos unas cifras de menores víctimas de la violencia, observa y responde los interrogantes. Seguidamente, leerás el testimonio de uno de esos niños y tendrás algunas preguntas para resolverlas y comprender mejor el tema tratado.	Identificar	<p>En la guía de aprendizaje número 5 se plantea un taller de lectura intertextual y mediante algunas preguntas se exploran habilidades relacionadas con las categorías de análisis. En cuanto a identificar, los estudiantes captan en los enunciados de los textos, la carga emocional que el sentido literal lleva implícito, lo cual es un gran avance en este nivel en el cual, en un inicio, los estudiantes sólo citaban literalmente los textos al responder; en esta última guía, después de un proceso de ejercicio de habilidades lectoras desde textos continuos, discontinuos y realidades propias y ajenas, los estudiantes logran atreverse a hablar de elementos implícitos en el texto, como el estudiante EWR15 al responder la pregunta uno afirmando que “Se sentían solos, tristes, con resentimientos hacia esas personas que les habían hecho daño a los familiares, malgeniados, rebeldes”. Estas palabras dejan ver un lector que se hace una imagen de lo que el autor está viendo al escribir.</p>
	Comprender	<p>Comprender el sentido global de un texto, incluye la habilidad de ir más allá de la simple decodificación de un mensaje que alguien comunica, los lectores críticos, logran hallar aspectos relacionados con los valores e ideas que dominan al autor a la hora de producir su texto. Los estudiantes de la muestra han empezado en el desarrollo de la guía de aprendizaje 5 a demostrar algunos avances en esta habilidad. Esto se nota en respuestas dadas a la pregunta por los efectos que pudiera producir en los niños las situaciones vividas, como la de un estudiante que responde: “Afecta su estado emocional o mental, se les hace difícil enfrentar la realidad” (EWR8), en esta respuesta se nota un ejercicio mental amplio, que lleva el análisis del caso y las implicaciones que en la realidad tiene el hecho de vivir estas situaciones. Por otro lado, la respuesta de otra estudiante, frente a la misma cuestión: “Brindarles a esos niños la ayuda de un profesional y que ellos sientan el apoyo de sus familiares, para que así puedan salir adelante sin odio ni rencores”</p>

		(EWR12), deja ver que ha realizado una relación con los asuntos que han tratado con la docente en el desarrollo conceptual de la unidad y alude a información de otros textos tratados en las guías de aprendizaje sin que se le pida que lo haga.
	Reflexionar	La pregunta número tres y número cuatro, ponen en juego las habilidades de reflexión del estudiante sobre el contenido de los textos que ha leído. La mayoría de las respuestas dejan ver un ejercicio interesante de análisis del texto y emisión de juicios propios justificados y explicados claramente, por ejemplo: “Se puede hacer es mejorar el conflicto que hoy en día se está viviendo en los países” (EWR3), esta es una respuesta sencilla que deja ver, sin embargo, que el estudiante posee una idea global del asunto del maltrato infantil y la violencia que los afecta de manera indirecta o directa, no sólo en Colombia o en el caso específico del texto leído, sino que realiza una generalización pues reconoce que existe maltrato en otros países, con lo cual llega a demostrar apropiación de la dimensión sociocultural de la lectura crítica.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los análisis realizados a las respuesta dadas por los estudiantes en cada una de las guías de aprendizaje permite la presentación de reflexiones generales sobre el proceso de estudio de caso realizado, el cual ha permitido la observación profunda del fenómeno desde múltiples perspectivas, en este caso las categorías de análisis que emergieron a medida que se avanzaba en el análisis de la información levantada en las observaciones iniciales y en el desarrollo de acciones de campo como la aplicación de la prueba diagnóstica y la revisión teórica de los principales temas de la investigación.

De esta manera, el estudio de caso posibilitó que se abordara la complejidad de la situación específica de los estudiantes de grado sexto del colegio Windsor Royal School con relación a las habilidades de lectura crítica que poseían antes e ir observando a medida que se desarrollaba el estudio, los avances que presentaban con relación a la interpretación, comprensión y reflexión sobre los textos continuos y discontinuos que se trabajaron en cada guía de aprendizaje, con el fin de tomar decisiones que permitieran la mejora continua y el desarrollo de tareas que ejercitaran dichas habilidades.

Con relación a estos avances, el análisis anteriormente presentado evidencia la forma en que el desempeño de los estudiantes se fue dando en el desarrollo de cada una de las guías, las cuales aumentan su nivel de exigencia para ejercitar de mayor forma a los estudiantes, pues se parte de lo afirmado por Cassany (2006), con relación a que la lectura crítica que se propone ejercitar, representa la puesta en escena de una serie de destrezas cognitivas, las cuales van a posibilitar que el estudiante lector sea capaz de deducir las intenciones del autor (Morais, 1998) y extraer lo más importante del mensaje transmitido por este, con lo cual se da un proceso de interpretación y comprensión, las cuales, como se ha detallado, fueron habilidades ejercitadas en las guías.

Por otro lado, a partir de la guía de aprendizaje número dos se reta a los estudiantes para que realicen inferencias, que puedan leer entre líneas (Morais, 1998), y que dichas inferencias no se hagan de manera aislada, sino que en ellas el estudiante lector parta de las asociaciones entre los conocimientos que promueve el texto y los que

él ya posee (Jurado, 2014), que en este caso fueron conocimientos dados por las docentes de Lengua Castellana y Ciencias Sociales con respecto a los derechos humanos y la violencia social.

Finalmente, como se observa en los análisis realizados, los estudiantes demuestran en las guías cuatro y cinco un dominio sobre las habilidades de lectura crítica, pues aplican la interpretación y la comprensión global del texto para no solo decodificar el mensaje y la intención del autor, sino hallar el significado oculto de los textos, el cual es hallado también por los demás lectores (García M, 2008) y a partir de este hallazgo, reflexionar la situación desde la realidad propia, llegando incluso a realizar algunas propuestas de solución práctica de los conflictos, lo cual ubica al estudiantes como un lector que demuestra el desempeño de un lector crítico.

CONCLUSIONES

La realización del estudio de caso que se ha presentado anteriormente, tenía como fin principal fortalecer las habilidades de lectura crítica de los estudiantes del grado 6° del colegio Windsor Royal School, para lo cual, se realizó el diseño y la aplicación de acciones metodológicas a través de una unidad didáctica. A continuación, se dan algunas conclusiones que se pueden dejar luego de la sistematización y análisis de la información que se ha recolectado en la aplicación de la guías de aprendizaje que incluía la unidad didáctica titulada *Derechos humanos y violencia social*.

Los estudiantes de la educación básica demuestran, en los resultados de la evaluaciones externas (pruebas SABER), y según lo dicho por los docentes, en las evaluaciones internas, niveles de bajo desempeño en la lectura crítica, por lo cual, se hace necesario que se observe la realidad de este fenómeno desde los contextos reales en los cuales se dan estos procesos, pues la mayoría de obstáculos que se registran tienen que ver con la falta de desarrollo y ejercicio de las habilidades que se requieren para ser lectores críticos, por lo que se ha podido concluir que es necesario fortalecer desde el proceso didáctico el acto lector con acciones que busquen el desarrollo de dichas habilidades, pues por la falta de éstas muchos estudiantes se alejan de la lectura.

Los ejercicios de lectura crítica deben emplear textos continuos y discontinuos, pues con los avances tecnológicos, la información circula en estos formatos, por lo que es necesario que los individuos posean las habilidades necesarias para comprender y emplear los mensajes transmitidos por los medios de comunicación.

La lectura crítica es un proceso que se debe iniciar a temprana edad, pues los estudiantes del grado sexto que participaron en el presente trabajo lograron desarrollar habilidades como la comprensión, la relación intertextual y la reflexión a partir de los contenidos de los textos, lo cual, demuestra que se trata de ejercitar estas habilidades para que se desarrollen y fortalezcan, cuya responsabilidad es del docente, el cual debe intervenir desde su rol como guía y mediador, con acciones concretas que busquen dichos desarrollos.

El empleo de habilidades y destrezas cognitivas en el análisis de textos es un fin que se debe formar en el estudiante desde la escuela, lo cual, como se ha demostrado en este trabajo, le posibilita no sólo un buen desempeño a nivel académico, sino cotidiano, al poner en práctica estas habilidades para leer realidades contextuales propias o ajenas.

Para el caso que se ha compartido en este trabajo, ha quedado claro que la didáctica ofrece enormes posibilidades para potenciar las habilidades de los estudiantes y que se requiere realizar procesos de investigación o planes de acción que exploren, primero teóricamente, y luego en la práctica, las diferentes opciones que la ciencia de la enseñanza ofrece.

Además, la didáctica de las ciencias sociales establece una relación válida y muy productiva con los fines de la lengua castellana al brindar amplias posibilidades de desarrollo de la capacidad crítica del individuo que requiere el mundo actual. También, permite la interdisciplinariedad e integración curricular para el desarrollo de procesos articulados en las escuelas.

Se promueve desde los procesos de enseñanza de las ciencias sociales el desarrollo de habilidades de lectura crítica, al considerar que fortalece una actividad que es transversal que le permite al estudiante comprender mejor las realidades sociales y demás aspectos teóricos y conceptuales de las ciencias, las cuales persiguen la apropiación crítica de los contenidos científicos.

Los docentes de la Institución participaron activamente en la realización del estudio, no solo aportando al proceso desde su rol de observadores, sino, fortaleciendo sus competencias didácticas a partir de la aplicación de actividades similares a las de las guías de aprendizaje de la unidad didáctica, con lo cual se puede afirmar que la lectura pasó a ocupar un lugar importante en todas las áreas, además, se evidencian iniciativas para la integración de áreas para la consecución de fines específicos.

La realización de trabajos de investigación ofrece la posibilidad al docente, tal y como ha sucedido con las investigadoras, de generar un conocimiento fundamentado en la práctica misma y ajustado al contexto real en el que desarrolla sus procesos, dejando en él unas competencias y habilidades que le permiten levantar y analizar problemas

educativos de cualquier índole, llegando a formular alternativas de solución que hallan su pertinencia desde la práctica de aula.

Finalmente, este estudio deja como conclusión principal que cuando se parte de un trabajo estructurado de observación, análisis e intervención de las realidades propias de los estudiantes, se logran resultados a largo plazo, para el caso del presente trabajo, se logra observar en el desempeño lector de los estudiantes, habilidades de lectura crítica al interpretar los contenidos explícitos del texto, además, la comprensión global del mensaje e intención del autor al combinar los elementos explícitos e implícitos del texto, llegando a reflexionar sobre este mensaje y su implicación en las realidades contextuales.

RECOMENDACIONES

El proceso de investigación cualitativa que se ha concluido, partió de un estudio de caso en el que se observó detalladamente el contexto de la institución con el fin de levantar la mayor cantidad posible de información y datos, los cuales, ya han sido analizados y emitidas las conclusiones. Sin embargo, es importante también, realizar una serie de recomendaciones:

La institución educativa Windsor Royal School de Montería, debe continuar abriendo los espacios para que los docentes puedan realizar procesos pedagógicos que partan de la realidad del contexto y no de la obligatoriedad curricular que muchas veces se encuentra lejos de lo que realmente requieren los estudiantes. No sólo para que se mejoren los resultados de una prueba interna o externa, sino para que los procesos sean dinámicos y ajustados a las necesidades formativas de los estudiantes de grado sexto y los demás grados de la educación básica.

En cuanto a las habilidades de los estudiantes, seguir realizando ejercicio que les ayuden a mejorar sus procesos lectores, que no pierdan la motivación y que se trabajen otros aspectos como la expresión oral y escrita que en el desarrollo de este estudio se ha notado que constituyen también un aspecto que es necesario atender en pro de una mejor formación de los estudiantes de grado sexto, los cuales, inician el ciclo de educación básica secundaria por lo que les facilitaría mejores desempeños.

La integración de contenidos entre las áreas afines produce una amplia gama de posibilidades para el desarrollo de estrategias que se dirijan a la atención de situaciones específicas de un grupo en particular, pues se da la atención a las necesidades específicas del grupo de grado sexto de la educación básica para que obtenga mayores beneficios de su proceso de formación, además, le permite a estos estudiantes la exploración de diferentes campos del saber al facilitar la integración de contenidos de varias áreas.

El uso de unidades didácticas que incluyan guías de aprendizaje con una secuencia de actividades que van de lo simple a los más complejos procesos de pensamiento son

una estrategia didáctica válida para la enseñanza de las ciencias. La realización de tareas bajo la dirección del docente, los pares y los padres producen grandes motivaciones y por lo tanto, desarrollo cognitivo y cognoscitivo en estudiantes de grado sexto.

La planeación de los aprendizajes de los estudiantes, así como las estrategias que pretenden desarrollar habilidades y competencias en ellos, es viable realizarla desde el planteamiento de unidades didácticas que integren varias áreas del plan de estudios del grado sexto y la educación básica.

Los estudiantes de grado sexto se encuentran en una transición desde la niñez hacia la adolescencia por lo que es importante explotar la curiosidad que aún conservan de su niñez para generar acciones didácticas que involucren esta característica y les abran caminos para descubrir el conocimiento de las ciencias y que puedan identificarse con las actividades propuestas por el docente, para lo cual, es imprescindible que se formen como individuos con habilidades que les permitan la apropiación crítica de los conocimientos, así como la constante reflexión sobre las realidades que los circundan.

Por lo tanto, se debe explorar de forma detallada los intereses y necesidades que a estas edades colman la mente de los niños pues de esta información se podrán generar acciones más ajustadas que den mejores resultados.

REFERENCIAS

- Bajtín, Mijail. *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus, 1978.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (1999). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel.
- Camilloni, A. (2007). El saber Didáctico. Editorial Paidós. 1a ed., Buenos Aires
- Camilloni, A. R. W. de (1994): Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales, en Aisenberg, B./Alderoqui, S. (comps.): Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós, pp. 25-41.
- Carr, W./Kemmis, S. (1988): Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.
- Cassany D. (2003). *Aproximaciones a la Lectura Crítica: Teoría, Ejemplos y Reflexiones*. Madrid, España: Revista Tarbiya. Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. 2003; N°32: p.113-132.
- Cassany D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Editorial Anagrama S.A. Barcelona.
- Charmaz, K. (1983). The grounded theory method: an explication and interpretation. In Emerson, R. (Ed.), Contemporary field research: A collection of readings. Boston, MA: Little Brown Company.
- Charmaz, K. (2005). Grounded theory in the 21st century. Dans Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (Eds.), The Sage Handbook of Qualitative Research (3ed.)
- Corbin, J. & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons and evaluative criteria. Qualitative Sociology, 13, 3-21.
- Colomer, E. Ferreiro & F. Garrido. *Lecturas sobre Lecturas*. Conaculta /Asolectura (Tercera edición), 2004.
- Colomer, T., y Camps, A. (1990). Enseñar a leer, enseñar a comprender. Madrid: Celeste/M.E.C.

- Díaz Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo, (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. Los Sistemas De Escritura En El Desarrollo Del Niño. México. Editores Siglo Xxi. 22 Edición 2005
- Ferreiro, E. (2002). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ferrater Mora. *Diccionario de Filosofía*. Talleres Gráficos, 1994
- Friedlander, A. y Morra, L. (2001). Evaluación mediante Estudio Caso. Washington, D. C.: Banco Mundial.
- García, M. (2008). Leer y escribir en la era de Internet. Análisis y propuestas para la lectura y escritura en Secundaria. Pamplona: Diseño Gráfico.
- Gérard, Genette. *Palimpsestos: la literauta en segundo grado*. Taurus , 1989.
- Glaser, B.G. (1978). Theoretical sensitivity. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Gloria Marlén Rondón Herrera. *La enseñanza de la lectura crítica en la perspectiva de una pedagogía del sujeto*. Edición 10. Bogotá, 2014.
- Goodman, K. (1986). El lenguaje integral. Buenos Aires: AIQUE.
- Hurope, S.A. España. Primera Edición, Tomo III.
- ICFES. *Módulo de Lectura crítica*. Saber Pro. Bogotá, Colombia: ICFES; 2014-1. p. 2-3.
- ICFES. *Módulo de Lectura Crítica*. Saber pro. Bogotá, Colombia: ICFES; 2013-1. p.1-5.
- Informe PISA 2012, Cómo se leen textos discontinuos. Elaborado por el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, del Gobierno de Mexico)
- Jurado F. La lectura crítica: el diálogo entre los textos. Bogotá, Colombia: Revista Ruta Maestra. Editorial Santillana. 2014; Edición 8: p.12. Columna 1. Disponible en www.santillana.com.co/rutamaestra/
- Kristeva, Julia. *Semiótica 1 y 2*. Madrid: Fundamentos, 1973.

- Kintsch, W. y Van Dijk, T.A.: «Toward a model of text comprehension and production». *Psychology Review*, n.º 85, 1978.
- Kurland Daniel J. (2003). *Lectura crítica versus pensamiento crítico*. EDUTEKA, Cali.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana*. Bogotá Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio; 1998. p .48-49.
- Morais, J. (1994). *El arte de leer*. Madrid: Aprendizaje.
- OECD. (2009). PISA 2009. Obtenido de Assessment framework – key competencies in reading, mathematics and science:
<http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España, La Muralla.
- Postic, Marcel y Jean M. De Ketele (2000), *Observar las situaciones educativas* (3ª ed.), Narcea, Madrid.
- Riffaterre, Michael. *Sémiotique de la poésie*. París: Seuil, 1983.
- Shayer, M y Adey, P. *La ciencia de enseñar ciencia*. Madrid: Narcea, 1984.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Strauss, A., and Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tamayo. *La clase multimodal y la formación y evolución de conceptos científicos mediante el uso de las tecnologías de información y comunicación I*. Cali, 2006.
- Tulchin (1987): Más allá de los hechos históricos: sobre la enseñanza del pensamiento crítico, en *Revista de Educación*, nº 282, pp. 235-253.
- Taylor T.J y Bogdan R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós Ibérica. Barcelona.
- Van Dijk, T.A.: *La ciencia del texto*. Edit. Paidós. Buenos Aires, 1983.

Yin R.K. (1989). Estudio de caso. Diseño y Métodos. Serie aplicada de métodos de investigación social. Vol. 5. Segunda Edición, Londres.

WEBGRAFÍA

La siguiente webgrafía corresponde a las imágenes que se emplean en los anexos

Andersen Hans Christian. <http://www.cuentoscortos.com/cuentos-clasicos/el-patito-feo> recuperado en abril de 2017.

<https://www.amnesty.org/es/latest/news/2015/03/looking-for-a-place-to-call-home-forced-evictions-and-dispossession-in-el-tamarindo-colombia/>

<https://espectadores.wordpress.com/2008/11/11/cuando-aclarar-oscurece/>

<http://www.semana.com/educacion/articulo/paises-del-mundo-peligrosos-para-los-ninos/528048>

http://c.asstatic.com/images/1073185_634443310876861250-1.jpg

<http://3.bp.blogspot.com/bieoUfIrmWU/T7gErZLn8qI/AAAAAAAAABs/7nA9O8IybA/s379/mafalda-derechos-humanos.jpg>

http://3.bp.blogspot.com/V7_ysgdxOLY/Vh8Q0GXxi7I/AAAAAAAAACk/RSOB_C5Y5QXQ/s400/ddhh3.jpg

<https://encryptedtbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcS2otvZGbXANxrGLENizvh4tXYUEyakDyDZEh5r46km7KaLsYf>

<http://diariomayabeque.cu/wp-content/uploads/2014/12/Sus-Derechos-humanos.-jpg-1.jpg>

<http://www.acariguaaraure.com/site/wpcontent/uploads/2017/04/Panchito3.jpg>

ANEXOS



Anexo 1

Instrumento inicial de ideas previas

Lee el siguiente texto.

EL PATITO FEO

(Adaptación)

Un polluelo se negaba a alejarse del nido. Todos los demás patitos recién nacidos se dirigían a chapotear en la charca, pero éste, que era feo y oscuro, no se apartaba del lado de su madre. Por fin, la madre, cada vez más enfadada, le obliga a salir y a reunirse con los demás. Pero éstos le decían:

- Vete. Eres feo y nos estás aguando la fiesta, vete o será peor para ti.

Todos los patitos lo ignoraban y lo hacían sentir como un marginado. Nadie lo defendía. El pobre patito no sabía qué hacer ni dónde esconderse. Era muy desgraciado porque su color le impedía reunirse con los demás miembros del grupo. Cada día que pasaba era peor que el anterior, sus propios hermanos y hermanas le decían:

- Vamos lárgate ya.

Cada vez más triste y deprimido, el patito abandonó la charca. Pensaba que era tan feo que nunca nadie querría ser su amigo. Un día mientras seguía de viaje, encontró una casa en la que vivía una señora, un gato y una gallina.

Por fin se sintió comprendido y aceptado. Cuando llegó, una bandada de cisnes quedó anonadado por su hermosura y, aunque toleraban su compañía, el patito se sintió triste porque otra vez pensó que nunca lo querrían.

Cuando llegó la primavera, el patito se sintió mucho más feliz porque las flores empezaban a florecer y los pajaritos

cantaban en los árboles. Cuando salió y empezó a nadar, otra ave se fijó en su hermoso aspecto y en su gran belleza de cisne. Sin darse cuenta, el patito se había convertido en un animal magnífico. Todos los animalitos que se habían burlado de él y lo habían rechazado, de repente se quedaron admirados.

- Oh que hermoso eres, dijeron.
- Y qué bonitas plumas.

Pero el patito aunque felicísimo, no se volvió vanidoso, porque tenía un gran corazón y se daba cuenta de lo superficiales que eran sus amigos.

Hans Christian Andersen

(Escritor Danés)

Responde los interrogantes teniendo en cuenta la lectura anterior.

1. ¿Por qué nadie quiere al patito feo y lo atacan?

2. ¿Crees que estas razones son justas y tienen fundamento?

3. ¿De qué otra forma se pudo haber resuelto el problema del [patito feo?

¿Crees que los seres humanos se comportan igual que los patitos con sus semejantes? Expresa dos ejemplos de estas situaciones

Uno de los derechos humanos es la no discriminación, es decir, respetar al otro sin importar su condición. ¿Crees que las personas respetan los derechos humanos?

Anexo 2

Guía de aprendizaje 1

TEMA: Derechos Humanos

ESTRATEGIA: Lectura apreciativa

Introducción: En esta actividad se te darán una serie de imágenes con textos que describen la situación o algunos diálogos o mensajes referentes a los derechos humanos. La misión que tendrás es la de elegir una de las imágenes, que no sea la número 1, y luego reunirte con un compañero para que entre los dos puedan construir una escena en la que demuestren el mensaje que se ha dado en la caricatura o imagen que has elegido. Al finalizar la actividad en grupo, deberás realizar la actividad que se halla después de las imágenes para compartir en la siguiente clase. Antes de iniciar la actividad deberás responder los siguientes interrogantes:

¿Por qué es importante conocer los derechos humanos?

¿Qué debes hacer cuando sientes que hay violación a tus derechos?

Imagen 1: La profesora te recuerda algunos derechos.



Imagen 4



Imagen 5

Imagen 2



Imagen 3



Imagen 6



Actividad Individual

1. Con ayuda de tus padres realiza una caricatura sobre el derecho humano que más se viola en el País.
2. ¿Cuál es tu propuesta para que esto no siga sucediendo?

Anexo 3

Guía de aprendizaje 2

TEMA: Violencia Social (Desplazamiento forzado)

Introducción: a continuación se presenta una lectura y algunas actividades que te ayudarán a comprender de mejor forma otro aspecto relacionado con los derechos humanos, el desplazamiento forzado, debes leer atentamente la historia que se cuenta prestando atención a lo que sucede con estas personas. Además, debes estar atento en el texto cuando se mencione el desplazamiento a fin de que tengas claridad sobre este fenómeno y en qué consiste. Después de la lectura realizarás algunas actividades para afianzar lo que se ha venido trabajando sobre el tema. En el cuadro de análisis de caso debes pensar muy bien cada respuesta.

Antes de iniciar responde las siguientes preguntas:

- ✚ ¿Qué sucede con las personas a las que obligan a abandonar su casa y sus propiedades?

- ✚ ¿Conoces a alguna persona que haya tenido que sufrir un desplazamiento contra su voluntad?

- ✚ Observa las siguientes imágenes y ordénalas de 1 a 3.



- ✚ ¿Para ti qué es un desplazamiento forzado?

✚ ¿Quiénes crees que son los causantes de estos desplazamientos forzados?

¿Sabías qué? En la actualidad Colombia es el segundo país con mayor cantidad de desplazados internos en el mundo, según la ONU.



✚ Lee el texto y resuelve las actividades planteadas.

EN BUSCA DE UN LUGAR AL QUE PUEDAN LLAMAR HOGAR: DESALOJOS FORZOSOS Y DESPOJO DE TIERRAS EN EL TAMARINDO, COLOMBIA.

De Maeve McClenaghan, 30 marzo 2015.

Durante años El Tamarindo fue un hogar para María. Enclavado a las afueras de la ciudad de Barranquilla, departamento de Atlántico, en el norte de Colombia, la finca se había convertido en un refugio seguro para muchas personas a las que la situación de conflicto armado en el país había desplazado de forma forzosa previamente. Las primeras familias se trasladaron a esta tierra en 1999 y otras fueron llegando posteriormente, y se establecieron en cuatro zonas de la finca. En un determinado momento, 135 familias trabajaban la tierra, pero la vida en paz no podía durar. En 2008, empresas locales reclamaron la propiedad de la tierra a través de procesos legales. Las autoridades locales y las fuerzas de seguridad estatales intervinieron, y los primeros desalojos forzosos comenzaron.



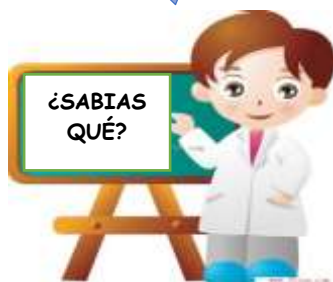
En noviembre de 2013 le llegó el turno a María. Llegaron fuerzas de seguridad del Estado y otros hombres armados, al parecer vinculados a paramilitares, y la expulsaron a ella y a otros muchos residentes de su comunidad. Las zonas

cultivadas por los campesinos, que en un tiempo eran frondosas y verdes, se han convertido en zonas estériles al paso de las excavadoras.

María cuenta su experiencia: “El día del desalojo fue muy doloroso”, recuerda. Estaba en casa con una amiga, “Me cogieron, me sacaron para afuera, me tiraron todo afuera, lo echaron todo.”

Unos hombres armados la sacaron de su casa. Afuera expulsaban a otras personas de sus viviendas. Era una escena de pánico, y María explica que estuvo dispuesta a huir para salvar su vida.

En virtud del derecho internacional, el gobierno colombiano tiene la obligación de consultar debidamente a las comunidades, identificar de forma clara los predios que deban ser desalojados, e informar de forma adecuada a las personas amenazadas por el desalojo. En este caso eso no ocurrió.



“Yo llegué a El Tamarindo en 2007. Allí trabajaba en la pequeña parcela que tenía. Cultivaba de todo, bananas, cocos, guayabas, mangos, tamarindos. Era muy hermoso.” No se lo imagina, el desalojo causó el peor impacto posible en mi vida. Ser tan pobre como yo soy, y tener 54 años y que te quiten todo lo que tienes [...]. Tuve que dejar todo lo

que había sembrado, todas mis plantas, mis animales, las gallinas, los cerdos y los pavos que tenía. Lo perdí todo “¿Por qué nos tratan en esta manera?” (María, El Tamarindo).

Aunque echa en falta su parcela, María tiene miedo de volver. “Nunca he intentado regresar [a la parcela de la que fue desalojada], es demasiado peligroso. Sigue habiendo hombres armados por todas partes y tenemos demasiado miedo para volver. Todavía hay algunas personas que viven en su parcela en la zona, pero viven con miedo.



María, junto con la mayoría de los residentes de El Tamarindo que fueron objeto de desalojo forzoso vive ahora hacinada en El Mirador, la única pequeña parcela que les queda. El 13 de abril de 2014, las familias declararon El Mirador Espacio Temporal Humanitario y lo denominaron “Refugio de Paz y Esperanza”, en el marco de una estrategia para impedir nuevos desalojos forzosos y para protegerse.

Cultivar suficientes alimentos para poder vivir es tarea casi imposible. La gente está pasando hambre. Es una situación crítica, agravada por las recientes interrupciones del abastecimiento de agua. Los niños se han visto particularmente afectados; tienen una mala alimentación, no hay recursos suficientes para que puedan ir a

la escuela y no disponen de un espacio para jugar.

Ante la situación desesperada, algunos se han trasladado a la ciudad de Barranquilla. “Allí, la gente trabaja en el mercado tratando de ganarse la vida”, explica María. Aun así, como campesinos que son, con poca experiencia de vida en las ciudades, se enfrentan a nuevas penurias.

Ahora, muchas de las personas desalojadas de El Tamarindo piden a las autoridades locales y regionales que las ubiquen con urgencia en otro lugar, un lugar al que puedan llamar hogar y del que no se vean obligadas a huir de nuevo –según lo prometido por las autoridades locales–, un lugar donde puedan vivir con dignidad y se respeten todos sus derechos humanos básicos, incluida una vivienda adecuada, agua, y un nivel de vida decente. Amnistía Internacional se une a esta petición.

“Al gobierno local no le interesamos nosotros, no les importa que también seamos personas. Si pudiera hablar con el presidente le diría que el gobierno no maltrate a las familias pobres. No hay ni la más mínima intención de ayudar a nuestras comunidades”, afirma María.

Hasta hoy, los campesinos que buscaron una nueva vida en El Tamarindo continúan recibiendo amenazas de los paramilitares –que tienen un largo historial de connivencia con las fuerzas de seguridad del Estado– y todavía están enfrentando la aterradora posibilidad de un desalojo forzoso y del despojo de sus tierras.

* Nombre ficticio para proteger su identidad.

CUADRO DE ANÁLISIS DE CASO



A continuación encontrarás un cuadro en el que deberás resolver aquello que se pide identificar. Recuerda que debes tener en cuenta la historia de María.

1.DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	
Problema	
Causas del problema	
Actores implicados	
1. INFORMACIÓN Y CONOCIMIENTOS Lee los textos y escribe al frente la o las ideas que consideres que son importantes.	
Derechos Humanos, Normatividades e instituciones asociados al caso	Ideas claves
<p>“El desplazamiento forzado ha sido reconocido como delito a nivel nacional e internacional y catalogado como crimen de guerra y delito de lesa humanidad. Por sus características, es un delito que se produce porque el Estado no pudo garantizar la protección de estas personas y prevenir su desplazamiento; es de carácter masivo por la cantidad de personas víctimas; es sistemático porque su ejecución ha sido sostenida en el tiempo; es complejo por la vulneración múltiple tanto de derechos civiles y políticos como de derechos económicos, sociales y culturales; y continuo, dado que la vulneración de los mismos persiste en el tiempo hasta que se logre su restablecimiento” (Meier, 2007)</p>	
<p>“El principal responsable de garantizar los derechos que recogen los Principios de restitución de vivienda, es el Estado. Sobre todo, cuando es precisamente el Estado el causante del desplazamiento, ya sea por acción o por omisión. Cuando el desplazamiento se produce como consecuencia de la actuación de agentes no estatales (guerrillas, insurgencia, milicias, empresas privadas, etc.), el Estado del territorio en donde ello hubiera tenido lugar, y en el que los desplazados tengan o hubieran obtenido su nacionalidad u otros derechos, conserva la responsabilidad jurídica de garantizar el derecho a la restitución de las viviendas y el patrimonio. Al mismo tiempo, según el derecho internacional de los derechos humanos y el derecho penal internacional, los agentes no-estatales responsables de la comisión de los delitos o de las violaciones de derechos humanos que hubieran causado el desplazamiento forzoso también mantienen su responsabilidad jurídica respecto a sus actos, y deberán rendir cuentas ante las autoridades respectivas”. (Naciones Unidas, 2007, p. 18)</p>	

<p>El desplazamiento forzado es una grave violación de los derechos humanos porque desconoce un conjunto de derechos que le pertenecen a todos los seres humanos, que son fundamentales para la preservación de la dignidad humana, y que se encuentran reconocidos en instrumentos internacionales como la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención Americana de Derechos Humanos, entre otros.</p>	
<p style="text-align: center;">2. PROYECCIÓN PARA LA SOLUCIÓN</p> <p>Reúnete con dos compañeros para resolver esta parte: deberán plantear algunas acciones que consideren se pueden realizar para que este problema del desplazamiento forzado no siga afectando a las personas, sobre todo a los niños.</p>	
<p>Acciones propuestas para abordar el problema</p>	<p>Resultados esperados (Qué mejoras se presentarían)</p>
<p>1. Acciones personales (cuál es tu compromiso frente al problema planteado):</p>	
<p>2. Acciones de la comunidad educativa (Cómo debe responder la Institución Educativa frente al problema):</p>	
<p>3. Acciones del estado (Qué ayudas y qué medidas de prevención debe implementar el gobierno):</p>	

 **Visita el siguiente enlace para que afiances lo aprendido.**

A cartoon illustration of a young boy with brown hair and blue eyes, wearing a red short-sleeved shirt and blue pants. He is holding a magnifying glass over a globe of the Earth, which is mounted on a wooden stand. The globe shows the Americas in green and yellow against a blue ocean. The background is white with faint, repeating circular patterns.

Guía de aprendizaje 3

Introducción: el ejercicio de los derechos humanos es responsabilidad de cada persona pues es necesario que se hagan valer los propios y se busque proteger los de los demás. A continuación se realiza una actividad sobre el racismo. En esta ocasión debes leer una historieta y un texto expositivo en los que se cuentan algunas situaciones relacionadas con la temática. Al finalizar la lectura de la historieta debes escribir el mensaje que tú consideras que se da en la caricatura. Seguidamente leerás el otro texto y responderás algunas preguntas. Lo importante en esta guía es que puedas proponer algunas medidas para prevenir y corregir las situaciones de violación de derechos humanos que se presenten en tu contexto.

Antes de iniciar responde la siguiente pregunta:

¿Qué se entiende por raza?

[illegible]

✚ ¿Por qué es importante aceptar a los demás aunque nos parezcan diferentes?

✚ Has presenciado una situación de discriminación racial y qué has hecho tú ante esto.

¿SABÍAS QUÉ?

"Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición..." Artículo 2. Declaración universal de derechos humanos



ACTIVIDAD N° 1

1. Análisis de historietas

Lee las historietas y descubre los mensajes implícitos en esta:

Texto 1



Tomado de: <https://espectadores.wordpress.com/2008/11/11/cuando-aclarar-oscurece/>

Mensaje

Actividad N° 2

Análisis de un texto expositivo

✚ **Lee atentamente el siguiente texto y organice sus ideas principales de acuerdo con el organizador propuesto.**

El principio de que todos los seres humanos tienen los mismos derechos y deben ser tratados con igualdad es un pilar del concepto de derechos humanos, que parte de un elemento propio y común a los seres humanos: la dignidad. No obstante, este derecho natural a la igualdad nunca se ha otorgado plenamente a todas las personas.

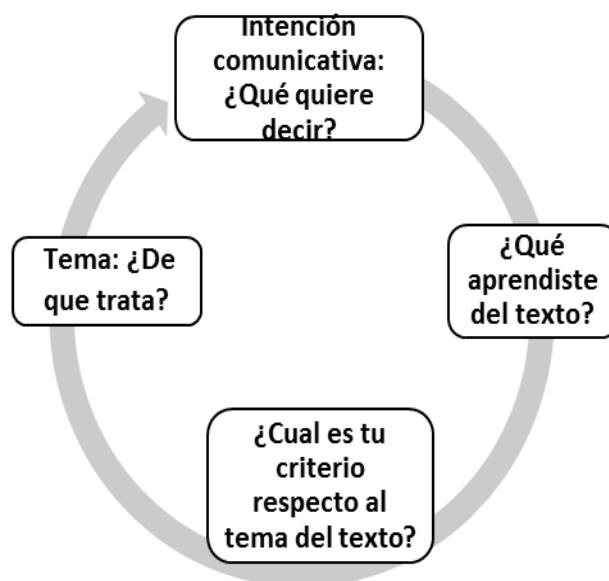
La discriminación en una u otra forma ha constituido un problema desde los inicios de la humanidad. La discriminación se ha manifestado contra los pueblos indígenas y las minorías en todo lugar, desde los bosques de Ecuador hasta las islas de Japón y las reservas de Dakota del Sur, contra los judíos, los aborígenes de Australia y la etnia roma en Europa.

Desde épocas muy remotas, las diferencias biológicas fueron indebidamente usadas para justificar la existencia de razas “superiores” e “inferiores” y, por lo tanto, clasificar a los seres humanos según las razas. Las teorías evolutivas y de supervivencia del más apto formuladas por Charles Darwin, por ejemplo, se usaron para justificar “científicamente” el concepto de NO DISCRIMINACION superioridad racial. El sistema indio de castas y los antiguos conceptos griegos y chinos de superioridad cultural constituyen formas de discriminación y racismo. Además, la prehistoria del racismo estaba dominada por la

persecución de los judíos en todo el mundo. Víctimas de este sistema fueron los indígenas y los esclavos deportados desde África.

Los poderes coloniales adoptaron estas estructuras y las convirtieron en las bases de sus sociedades coloniales. En el “Nuevo Mundo”, el término “negro” era sinónimo de esclavo miembro de una raza “inferior”, en comparación con la raza blanca de los amos. A fines del siglo XVIII e inicios del siglo XIX, la ideología del racismo adquirió otra dimensión. Luego de la Guerra Civil norteamericana, en los Estados Confederados se produjeron disturbios raciales y el Ku Klux Klan aterrorizó a los negros.

Tomado de: Comprendiendo los derechos humanos: Red de seguridad humana (2004. P.71)



Valoración y aplicación de la información.

A partir de la lectura de los textos anteriores responde:

1. ¿Qué crees que motiva a las personas a ser racistas?

2. ¿Qué mecanismos de prevención, promoción y protección propondrías en la institución educativa para asumir este tipo de vulneraciones a los derechos humanos?

PREVENCIÓN:

PROMOCIÓN:

PROTECCIÓN:

Anexo 5

Guía de aprendizaje 4

TEMA: Derecho Humanos 2 (El buen trato)

¡INFÓRMATE!

ESTRATEGIA: LECTURA CRÍTICA INTERTEXTUAL

Introducción: En esta actividad te presentamos dos textos que debes leer. En primer lugar, lee la sección infórmate en la cual se te explican algunas formas de maltrato infantil. Seguidamente leerás el texto del artículo de la revista semana y resolverás dos preguntas que se te realizan.



Antes de iniciar responde las siguientes preguntas:

- **¿Por qué razón los niños son maltratados por los adultos?**

- **¿Qué acciones se deben seguir para evitar el maltrato infantil?**

Clases de maltrato

El maltrato infantil se puede clasificar en: Maltrato físico, abuso fetal, maltrato psicológico o emocional, abuso sexual, abandono físico y negligencia o abandono educacional.

Maltrato Físico: Se define como cualquier lesión física infringida al niño o niña (hematomas, quemaduras, fracturas, lesiones oculares, lesiones cutáneas) mediante pinchazos, mordeduras, golpes, estirones de pelo, torceduras, puntapiés u otros medios con los que se lastime al niño.



Abuso Fetal: Ocurre cuando la futura madre ingiere, deliberadamente, alcohol u otras drogas, estando el feto en su vientre. Producto de esto, el niño (a) nace con problemas, malformaciones, retraso severo.



Maltrato Emocional o Psicológico: Conductas de los padres/madres o cuidadores tales como insultos, rechazos, amenazas, humillaciones, desprecios, burlas, críticas o aislamiento que causen o puedan causar deterioro en el desarrollo emocional,

social o intelectual del niño.



Abuso sexual: Puede definirse como tal a los contactos o acciones entre un niño o una niña y un adulto, en los que el niño o niña está siendo usado para la gratificación sexual del adulto y frente a las cuales no puede dar un consentimiento informado. Puede incluir desde la exposición de los genitales por parte del adulto hasta la violación del niño o niña.



Abandono o negligencia: Significa una falla intencional de los padres o tutores en satisfacer las necesidades básicas del niño en cuanto alimento, abrigo o en actuar debidamente para salvaguardar la salud, seguridad, educación y bienestar del niño. Es decir, Dejar de proporcionar los cuidados o atención al menor que requiere para su adecuado crecimiento y desarrollo físico y espiritual.

LEA EL ARTÍCULO DE LA REVISTA

Los peores países del mundo para ser un niño

Un estudio realizado por Save the Children revela que las tasas de homicidios infantiles van en aumento en varios países del mundo.

El informe mundial 'Infancias Robadas, 2017', elaborado por la ONG internacional Save The Children, revela que cerca de 263 millones de niños en todo el mundo no están escolarizados y 153 millones menores de cinco años sufren retraso en su crecimiento debido a la precariedad económica en la que vive.

Estas cifras, que ya de por sí son



desalentadoras, no terminan ahí. 700 millones de menores de edad no disfrutan de su infancia debido a las malas condiciones de salud, las guerras, la violencia extrema, el matrimonio temprano, el embarazo prematuro y la exclusión de la educación, entre otros factores.

De acuerdo con la investigación, la mayoría de estos menores viven en países en conflicto, en barriadas pobres y comunidades remotas, pertenecen a minorías étnicas o presentan discapacidades.

Expone además, que existen más probabilidades de que las niñas queden excluidas de la educación que los niños, debido a que alrededor de 15 millones

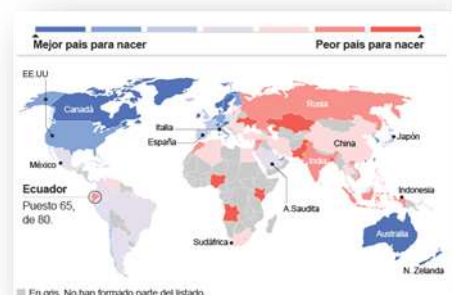
de niñas nunca han tenido la oportunidad de aprender a leer y escribir en la escuela primaria. Por ejemplo, en toda el África subsahariana, unos 9 millones de niñas nunca han asistido al colegio. La brecha por razón de género es incluso mayor en el sur de Asia: 4 de cada 5 niñas que no van a la escuela nunca se incorporarán al sistema de educación formal. En esta clasificación, Colombia ocupa el puesto 118 con un porcentaje del 7.3% de niños que no asisten a la escuela.

El informe "Subsanar la promesa incumplida de una educación para todos: Conclusiones de la iniciativa mundial sobre niños sin escolarizar 2015", de la UNICEF y el Instituto de Estadística de la UNESCO, muestra que en total, 121 millones de niños y adolescentes nunca han ido a la escuela o la han abandonado y que si la tendencia continúa, 25 millones de niños (15 millones de niñas y 10 millones de niños) tienen probabilidades de no poner nunca un pie dentro de un aula. De acuerdo con este estudio, en Colombia 8% de las niñas están fuera de la escuela, mientras que de los niños lo está un 10%.

El mismo estudio de Infancias Robadas, establece que el aumento en las cifras de la guerra han generado que 1 de cada 80 niños deban abandonar su hogar, lo que significa que 28 millones de niños y niñas de todo el mundo deban sufrir desplazamientos forzados.

<http://www.semana.com/educacion/articulo/paises-del-mundo-peligrosos-para-los-ninos/528048>

Revista Semana Digital



TALLER DE LECTURA

1. Después de realizar la lectura de los textos, escriba tres formas de maltrato infantil que se tratan en la noticia del artículo de la Revista Semana.

2. ¿Cuáles son los derechos humanos que se violan a los niños de los que trata el artículo?

Anexo 6

Guía de aprendizaje 5

TEMA: Niños víctimas de conflicto/ violación de DDHH

ESTRATEGIA: Lectura Crítica
Intertextual y análisis de caso

Introducción: Los derechos de los niños han sido violados en forma significativa durante el conflicto colombiano que está en camino a finalizar, a continuación, te presentamos unas cifras de menores víctimas de la violencia, observa y responde los interrogantes. Seguidamente, leerás el testimonio de uno de esos niños y tendrás algunas preguntas para resolverlas y comprender mejor el tema tratado.

OBSERVA Y RESPONDE



Fuente: *Niños, Niñas Y Adolescentes Sus Derechos Prevalecen*, unidad de víctimas, 2014

- ¿Qué has leído o escuchado sobre los niños como víctimas del conflicto armado?

- ¿Cuáles son las acciones que se deben realizar para que no se sigan violando los derechos de los niños?

LA HORA DE LEER

Lee atentamente los relatos y responde las preguntas que se te formulan luego, participa en la socialización de la actividad.

Retrato de una infancia

“Mi hermanita menor se agarró a llorar cuando esos hombres golpeaban a mi papá y ella se pegó de su pierna. A él lo mataron con ella agarrada. El impacto de las balas la tumbó al piso y ella quedó inconsciente y ensangrentada. Ella nunca superó eso, no habla, no pudo estudiar y es muy malgeniada y rebelde”, testimonio de niña de Montería.

“Yo no supe cómo explicarle a mi hijo sobre la muerte de su padre. Cuando por fin le conté la verdad, me decía que quería vengarse. El susto mío fue tan grande que siempre evitaba que mi hijo saliera, lo privé de su infancia... Yo lo veo siempre triste. Incluso hasta hace muy poco, mi hijo me dijo que a veces sentía deseos de suicidarse”.

Grupo de Memoria Histórica, Revista semana, 2014

1. ¿Cómo se sentían los personajes en la historia?

2. **¿Qué consecuencias pueden tener en el comportamiento de los niños lo que vivieron?**

3. **¿Qué se puede hacer para ayudar a mejorar esta situación?**

4. **Relata de nuevo la primera historia y explica de qué forma hubieses actuado estando en el lugar de la niña.**

HORA DE SOCIALIZAR

Participa en la socialización en compañía de tus compañeros y la docente. Luego escribe en tu cuaderno una reflexión sobre el respeto a los derechos de los niños.



ANEXO 7

FOTOGRAFÍAS DE LOS ESTUDIANTES EN LA CLASE DE LENGUA CASTELLANA Y CIENCIA SOCIALES



Alumnos desarrollando las guías de aprendizaje.



Estudiantes de 6° resolviendo la prueba diagnóstica.



Clase de ciencias sociales



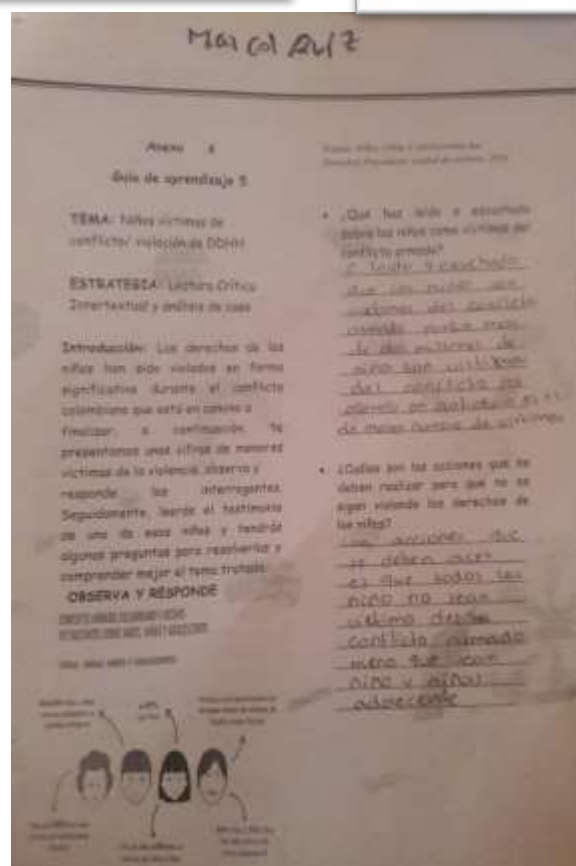
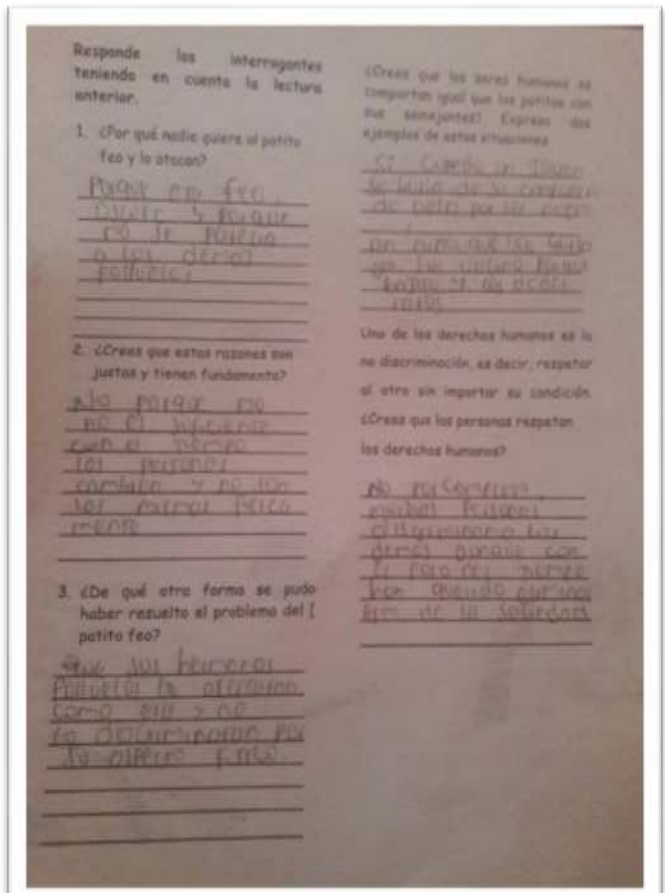
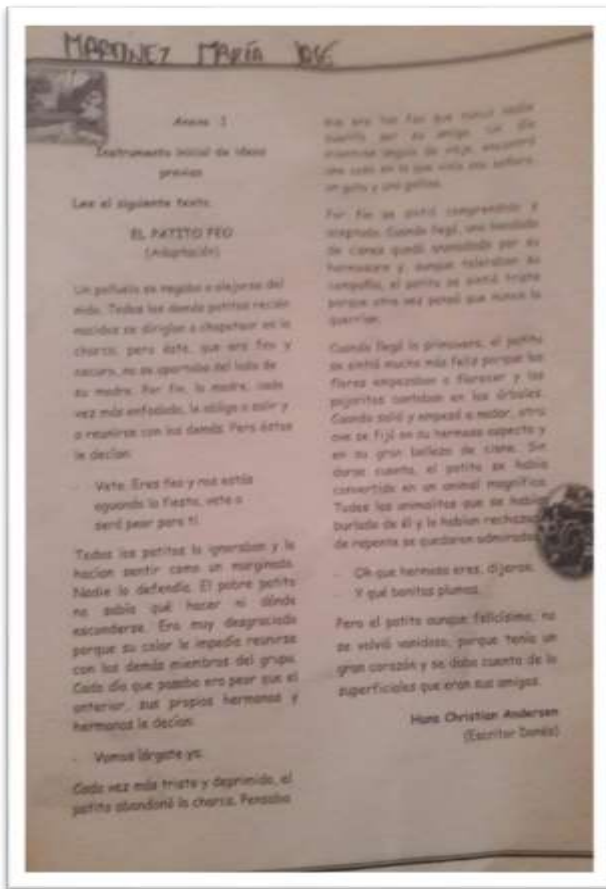
Socialización de las guías de aprendizaje.



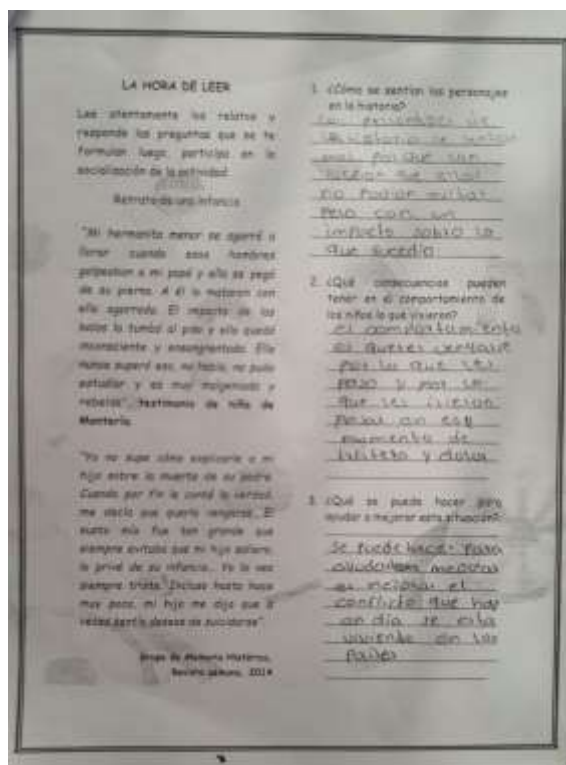
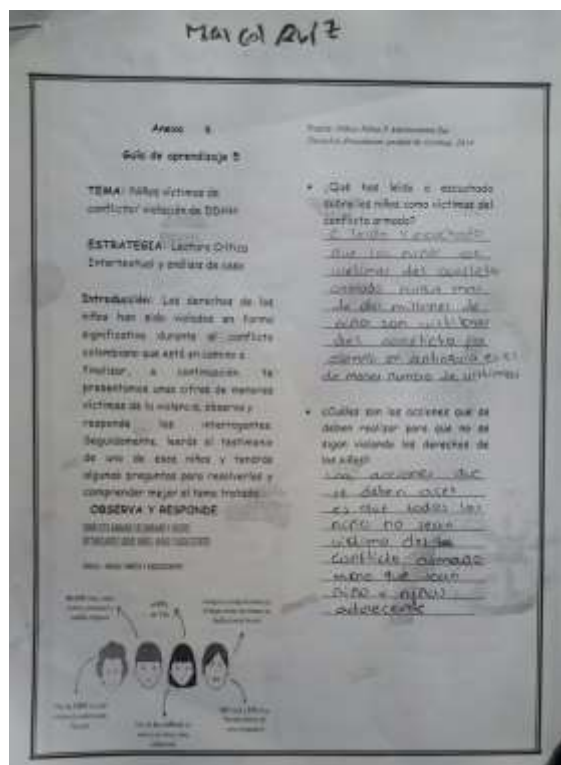
Exploración de saberes previos

ANEXO 8

INSTRUMENTO INICIAL DE IDEAS PREVIAS DESARROLLADAS POR LOS ESTUDIANTES



GUÍAS



DESARROLLADAS POR LOS ESTUDIANTE



ANEXO 10

MATRIZ DE ANÁLISIS INDIVIDUAL PRUEBA DIAGNÓSTICA

Códigos estudiantes		
Preguntas o actividades	EWR3	Análisis
1. ¿Por qué nadie quiere al patito feo y lo atacan?	“Nadie lo quiere por ser diferente, de otro color y por ser feo”.	Se presenta una respuesta que denota la dimensión textual evidente, es decir logra identificar los contenidos explícitos.
2. ¿Crees que estas razones son justas y tienen fundamento?	“No son justas pero tienen un fundamento y es que el que no es igual a todos se rechaza”.	Se asume bien la pregunta, sin embargo, la respuesta no da cuenta de la comprensión del texto, aunque hay relación con la realidad, no existe una interpretación global.
3. ¿De qué otra forma se pudo haber resuelto el problema del patito feo?	“Que sus hermanitos y madre lo aceptaran así como es”.	Aunque da cuenta de una alternativa a lo acontecido en el texto, no es ajustada a la edad y nivel académico del estudiante, es decir, hay poca reflexión sobre el texto y la pregunta.
4. ¿Crees que los seres humanos se comportan igual que los patitos con sus semejantes? Expresa dos ejemplos de estas situaciones.	“Si, cuando un niño sale con deformaciones lo dejan abandonado o no lo quieren. *Cuando el niño sale de un tono de piel diferente al de los padres lo detestan por ello”.	Existe una comprensión sobre la pregunta y establece una relación con la realidad que lo circunda.
Uno de los derechos humanos es la no discriminación, es decir, respetar al otro sin importar su condición. ¿Crees que las personas respetan los derechos humanos?	“No, porque la discriminación aún sigue y son los humanos los primeros en cometerla”.	El estudiante realiza un reconocimiento en el entorno de la discriminación.

Códigos estudiantes		
Preguntas o actividades	EWR6	Análisis
1. ¿Por qué nadie quiere al patito feo y lo atacan?	“Por su color y por feo y los demás patitos se avergonzaban”.	Existe buena comprensión del contenido del texto, identifica elementos explícitos del texto en su respuesta, lo que evidencia un buen ejercicio en la dimensión textual evidente.
2. ¿Crees que estas razones son justas y tienen fundamento?	“No son justas porque no hay que juzgar a nadie por el color”.	Resuelve sólo la primera parte de la pregunta, lo que evidencia que no la comprendió bien, es decir no hay una interpretación global.
3. ¿De qué otra forma se pudo haber resuelto el problema del patito feo?	“De que los demás patitos hubieran comprendido que él era su hermanito y no le tenían que hacer eso”.	La respuesta da cuenta de una alternativa al problema, aunque no es ajustada a su nivel académico, ha reflexionado más sobre la realidad que lo circunda que sobre el contenido de texto.
4. ¿Crees que los seres humanos se comportan igual que los patitos con sus semejantes? Expresa dos ejemplos de estas situaciones.	<p>“* Si, cuando discriminan a las personas por su color y su aspecto.</p> <p>*Cuando le hacen malas bromas a los demás por ser pobre”.</p>	Establece una buena relación entre lo dicho en el texto y la realidad, lo que evidencia interpretación global, asociada a la dimensión textual evidente y la enunciativa de la lectura crítica.
Uno de los derechos humanos es la no discriminación, es decir, respetar al otro sin importar su condición. ¿Crees que las personas respetan los derechos humanos?	“Yo digo que no porque siguen discriminando a las personas por su color y aspecto físico”.	Se reconoce que existe discriminación y que esto constituye una violación a los derechos humanos, es decir, existe interpretación global y reflexiones.

Códigos estudiantes		
Preguntas o actividades	EWR8	Análisis
1. ¿Por qué nadie quiere al patito feo y lo atacan?	Porque era feo, oscuro y porque no se parecía a los demás polluelos.	Emplea elementos textuales para dar su apreciación, lo que evidencia identificación de ideas explícitas.
2. ¿Crees que estas razones son justas y tienen fundamento?	No, porque eso no es suficiente con el tiempo las personas cambian y no son los mismos físicamente.	Evidencia poca comprensión de la pregunta y por lo tanto su respuesta no es clara. No logra llegar a la dimensión relacional intertextual, pues no hay interpretación de los mensajes del texto.
3. ¿De qué otra forma se pudo haber resuelto el problema del patito feo?	Que sus hermanos polluelos lo aceptaran como era y no lo discriminaran por su aspecto físico.	Una respuesta desde la dimensión textual evidente que no evidencia comprensión apropiada de la intención del texto, es decir, no hay reflexión sobre los enunciados del texto.
4. ¿Crees que los seres humanos se comportan igual que los patitos con sus semejantes? Expresa dos ejemplos de estas situaciones.	Si cuando un joven se burla de su compañero de clases por ser negro. *Un niño que se burla de su vecino porque es bajito y sus dos dedos raros.	El estudiante responde desde su propia realidad, al referirse a su entorno escolar y comunitario, sin embargo, no llega a la dimensión relacional intertextual.
Uno de los derechos humanos es la no discriminación, es decir, respetar al otro sin importar su condición. ¿Crees que las personas respetan los derechos humanos?	No por completo muchas personas discriminan a los demás aunque con el poco tiempo han querido eliminar esto de la sociedad.	El estudiante refiere buena comprensión de la pregunta y de lo que significa la discriminación, incluso da cuenta de esfuerzos sociales por evitar la discriminación.

Códigos estudiantes		
Preguntas o actividades	EWR12	Análisis
1. ¿Por qué nadie quiere al patito feo y lo atacan?	Porque él no era igual a los demás patitos y no tenía el mismo color de plumaje era muy distinto a los otros siempre lo atacaban.	Existe una buena recuperación del contenido explícito del texto a la hora de responder, identifica elementos literales.
2. ¿Crees que estas razones son justas y tienen fundamento?	Yo digo que estas razones no eran justas ya que él no lo querían siempre, lo despreciaban por su forma de ser y su plumaje	Responde interpretando la pregunta pues usa su propia opinión y relaciona lo dicho con elementos del texto desde la dimensión textual evidente y relacional.
3. ¿De qué otra forma se pudo haber resuelto el problema del patito feo?	Bueno la única forma fue la que el cogió ya que no tenía otra forma sino era irse ya que ninguno lo quería.	Aunque interpreta la pregunta, no realiza el ejercicio de hallar elementos implícitos del texto, es decir, no reflexiona desde el texto.
4. ¿Crees que los seres humanos se comportan igual que los patitos con sus semejantes? Expresa dos ejemplos de estas situaciones.	Yo diría que sí porque así como los patitos tachaban al patito feo así algunas personas tratan a las otras y es que no respetan a los derechos de esa persona.	No responde la pregunta, sin embargo, establece buena relación con el texto y con el entorno. Evidencia una alusión directa a los derechos Humanos.
Uno de los derechos humanos es la no discriminación, es decir, respetar al otro sin importar su condición. ¿Crees que las personas respetan los derechos humanos?	No respetan los derechos humanos ya que ellos humanos ya que ellos no cumplen los derechos ellos no respetan al otro ellos discriminan a las otras personas por eso no respeta.	Evidencia reconocimiento de los derechos humanos pero no responde haciendo alusión al contenido implícito del texto, la dimensión relacional intertextual y la enunciativa no se evidencian.

Códigos estudiantes		
Preguntas o actividades	EWR14	Análisis
1. ¿Por qué nadie quiere al patito feo y lo atacan?	Porque era feo y era de color negro.	El estudiante se ciñe a la dimensión textual evidente del texto, sin demostrar ninguna interpretación.
2. ¿Crees que estas razones son justas y tienen fundamento?	Porque era feo y era de color negro.	Responde de la misma forma del primer interrogante. Evita opinar pues no ha interpretado el texto.
3. ¿De qué otra forma se pudo haber resuelto el problema del patito feo?	Que hubiera nacido con su propia familia de cisnes o los patitos que no lo querían hubiesen creído que era cisne.	Interpreta la pregunta, sin embargo, no realiza aportes desde los elementos implícitos del texto, pues su interpretación ha sido nula con respecto al texto.
4. ¿Crees que los seres humanos se comportan igual que los patitos con sus semejantes? Expresa dos ejemplos de estas situaciones.	Si algunos seres humanos se comportan como los patitos ofenden a los demás o los rechazan como se ven.	El estudiante no responde la pregunta con los ejemplos, no hay interpretación del texto ni relación con la realidad.
Uno de los derechos humanos es la no discriminación, es decir, respetar al otro sin importar su condición. ¿Crees que las personas respetan los derechos humanos?	Algunos no pero yo creo que la discriminación se ve más en las escuelas las juventudes más populares ofenden o hacen quedar mal	El estudiante responde teniendo en cuenta su realidad, aunque no da cuenta de buen reconocimiento de Derechos Humanos, es decir sus reflexiones no son desde el texto.

Códigos estudiantes		
Preguntas o actividades	EWR15	Análisis
1. ¿Por qué nadie quiere al patito feo y lo atacan?	Porque era feo y oscuro y lo atacaban porque arruinaba las fiestas para los demás	El estudiante recupera aspectos del texto para responder la pregunta, hay buena apropiación desde la dimensión textual evidente.
2. ¿Crees que estas razones son justas y tienen fundamento?	No porque lo estaban mal interpretando y lo rechazaban por su color de piel.	Realiza buena interpretación de la pregunta y responde haciendo referencia al contenido del texto, con lo cual logra ver el mensaje global del texto desde su dimensión enunciativa.
3. ¿De qué otra forma se pudo haber resuelto el problema del patito feo?	Aceptándolo como era y no echándolo de las fiestas donde llegaba sin importar su color de piel ni su forma de ser.	La respuesta evidencia apropiación de la dimensión textual evidente del texto y se combina con una apreciación personal, por lo que existe interpretación.
4. ¿Crees que los seres humanos se comportan igual que los patitos con sus semejantes? Expresa dos ejemplos de estas situaciones.	Si porque muchas personas son despreciadas por lo que son, ejemplo: 1-Rechazo de una persona de color negro 2-Rechazo de una persona por su cultura.	Es una respuesta ajustada a lo que se pide y los ejemplos son de la cotidianidad o lo que el estudiante tiene como conocimiento previo, esto evidencia que existe identificación de elementos explícitos e implícitos del texto, es decir, llega a la dimensión enunciativa del texto.
Uno de los derechos humanos es la no discriminación, es decir, respetar al otro sin importar su condición. ¿Crees que las personas respetan los derechos humanos?	En ocasiones no ya que muchas personas son discriminadas por su forma de ser y no cumplen el derecho al respeto hacia los demás	Demuestra reconocimiento de la noción de los Derechos Humanos, aunque la respuesta no evidencia ir más allá de lo textual evidente, las reflexiones no se basan el texto.